

# Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

---

Jahrgang IV.

April 1903.

Heft 5

---

## Nationaler Deutschamerikanischer Lehrerbund.

**Aufruf zur Beteiligung an der 33. Jahresversammlung in Erie, Pa.,  
30. Juni, 1. 2. und 3. Juli 1903.**

(Offiziell.)

Zum erstenmale seit dem Bestehen des Lehrerbundes findet unsere Jahresversammlung in Erie statt. Für die Vorträge sind tüchtige Kräfte gewonnen, und der Ortsausschuss wird alles tun, was er vermag, um den Besuchern den Aufenthalt in unserer Stadt zu einem angenehmen zu machen.

Erie ist für eine Konvention ausserordentlich günstig gelegen; denn es ist vom Osten sowohl als auch vom Westen leicht zu erreichen. Die Stadt bietet mit ihrer „Presque Isle Bay“ mancherlei Erinnerungen an historische Ereignisse. Das Klima ist daselbst auch im Hochsommer ein angenehmes, und für die Bequemlichkeiten der Gäste wird in Erie wohl gesorgt werden.

Man findet hier ein kräftiges, gesundes Deutschtum, und die Pflege der deutschen Sprache in der Volksschule erfreut sich eines glücklichen Gedeihens.

Wir richten an alle Lehrer und Freunde der deutschen Sprache und des deutschen Unterrichts die dringende Bitte, den Lehrertag recht zahlreich zu besuchen; nur dann können wirersprießliches leisten. Vieles ist schon geschehen, aber es bleibt noch manches zu tun übrig.

In dem Maihefte der P. M. wird mit dem vollständigen Programme

auch Auskunft über Wohnungsverhältnisse, sowie über Eisenbahn- und Dampfverbindungen gegeben werden.

Alle Anfragen bittet man an den Präsidenten des Lehrerbundes zu richten.

Der Bundesvorstand.

G. G. v. d. Groeben, Präsident, Erie High School, Erie, Pa.

---

## **Schiller, Uhland und Hauff in ihrer Bedeutung für die Gegenwart.**

---

**Rede, gehalten bei der Jahresfeier von Schillers Geburtstag im Schiller-Verein von St. Louis, Nov. 1902.**

---

Von *Dr. Otto Heller*, Washington University, St. Louis, Mo.

Ein Dreiklang von stolzen Namen ertönt am Eingang des heutigen Festes. Gehören sie in irgend einem tieferen Sinne zu einander, oder hat sie die Willkür des Vergnügungskommissars bloss verbunden, um einen bequemen Festvorwand zu schaffen? Welcher Art ist das Band, das Schiller, Uhland und Hauff in unserem Geiste umschlingt? Hat vielleicht nur der Zufall sie zeitlich und örtlich verknüpft? Denn das Schwabenland hat alle drei geboren, und der November war der Schicksalsmonat, der ihnen das Leben oder den Tod brachte.

Dass Schiller und Hauff in diesem Monate geboren und Uhland und Hauff in demselben gestorben sind, scheint mir an sich kein ausreichender Grund für diese Feier. Denn wollten wir die Männer der Vergangenheit nach dem Hauskalender gemeinsam feiern, so gäbe es oft eine wunderliche Zusammenstellung unverträglicher Heiliger.

Und wenn vollends der Schillerverein mit dem heutigen Feste den Manen der drei Dichter eine landsmannschaftliche Huldigung hätte bereiten wollen, so wäre er in der Wahl des Festredners ebenso unglücklich wie unvorsichtig gewesen.

Im Namen aller nichtschwäbischen Teilnehmer an dieser Feier lege ich Verfahrnung dagegen ein, dass Schiller, Uhland und Hauff noch fürderwärts Schwaben betrachtet werden. Das Schwabenland hat sie uns geschenkt, heute sind sie längst alldeutsches Eigentum, und wir alle erheben feierlich Anspruch auf unseren Anteil an dem köstlichen Besitze.

Es gibt eine ausgesprochen bodenständige Heimatkunst, und wir bekommen neuerdings viel von ihr zu hören; kein Verständiger wird die volle Berechtigung des zum enger Volkstümlichen strebenden Schrifttums in Abrede stellen, dessen Verdienste schmälern wollen. Aber es gibt denn doch neben dieser regionalen eine in die höchsten Sphären des Gedankens

hinantragende Menschheitskunst, und ihr Gesichtsfeld reicht weit über jene Grenzen hinaus, die auf der Landkarte blau und rot und grün angestrichen sind.

Im weiten Reiche dieser Kunst haben sich unsere drei Dichter mit Ehren das Bürgerrecht erworben. Es hängen aber ihre Namen in der Tat nicht durch Zufallslaune, bloss äusserlich, sondern durch Fäden von bindender Kraft auch innerlich zusammen. Unsere fortdauernde Anhänglichkeit an Schiller, Uhland und Hauff erklärt die sie einigende Haupteigenschaft: sie waren insgesamt grosse Volksdichter. Auf diesen Ruhm haben sie das gleiche Anrecht, so ungleich ihre Grösse sonst: denn wer erschiene nicht kleiner neben der Erhabenheit Schillers?

Sie waren alle aus einer grossen „Kunstperiode“ hervorgegangen. Der Romantik wie dem Klassizismus lag als Haupttendenz dieselbe Entschlossenheit zu Grunde, sich der armseligen deutschen Umgebung, mit deren Erbärmlichkeit die Kunst nichts anzufangen wusste, durch den Flug in eine ideale Welt zu entziehen. Erst die Spätromantik schlug die verbindende Brücke, so dass die Dichtung wieder den Fuss auf deutsche Erde setzen konnte. Es wäre also gar nicht zu verwundern gewesen, wenn ein Schiller sich in vornehmer Abgeschlossenheit mit seinen Werken nur an die kleine Gemeinde gewandt hätte, mit deren Beifall sich Goethe begnügte. Statt dessen wirkte er mit allen Kräften für den weitesten Kreis. Und ebenso standen auch Uhland und Hauff nicht als Priester eines Geheimkultus an der Tempelpforte und wehrten den Profanen, sondern sie schufen ihrem Worte eine breite Resonanz in der ganzen bildungsfähigen Masse ihres Volkes.

Dass der kräftige Schaffenstrieb bei jedem der drei Volksmänner anders durchschlug, lag in ihrer natürlichen Verschiedenheit. Durch spezifische Beanlagung wurden sie einzeln auf die entsprechenden Hauptgebiete künstlerischer Tätigkeit geleitet, und es durften die jüngeren Dichter ergänzend in die Lücken von Schillers kolossalem Werke treten.

Schiller war vornehmlich Dramatiker. Fast ist man versucht zu sagen ausschliesslich, so sehr wiegt der dramatische Charakter auch in jenen Schillerschen Werken vor, die ausser den Schauspielen heute noch ein lebendiger Bestandteil unseres nationalen Schrifttums sind. Das trifft namentlich auf die grossen Balladen zu, mit ihrem belebten Tempo, ihrer szenischen Ausstattung, getragenen Rhetorik, plastischen Gruppierung, kurz, wenn ich den Ausdruck in tiefster Ehrerbietung anwenden darf, ihrer Theatralik. An der dramatischen Technik hat gleichfalls die reflektive Dichtung teil; zumal deren vollendetste Leistung, das Lied von der Glocke. Rein lyrische Gedichte finden sich bei Schiller so gut wie garnicht.

Ja sogar seine historiographischen Werke durchzieht eine mächtige dramatische Unterströmung. Während der Geschichtsphilosoph Schiller

schon vorschauenden Geistes die moderne entwicklungsgeschichtliche Erkenntnis teilt, dass es die sozialen Kräfte sind, die den Werdegang der Menschheit im wesentlichen bestimmen, so greift er doch zur Darstellung nur die konvulsivischen Ereignisse heraus, die den stetigen Gang der langsam arbeitenden aber unendlich feinmahlenden Göttermühle scheinbar unterbrechen; und er wählt mit Vorliebe historische Handlungen, auf deren Verlauf die überragende Einzelperson ausschlaggebend wirkt. Tritt sodann der Ausnahmsemensch vom Schauplatz, so nimmt Schillers Anteil ersichtlich ab, so dass er beispielsweise die Geschichte des dreissigjährigen Krieges nach dem Hingang der grossen Gegenspieler Gustav Adolf und Wallenstein nur mit erlahmtem Interesse zu Ende zu führen vermag.

Wie Schiller zum Dramatiker, war Uhland zum Lyriker prädestiniert; es sind darum auch unter seinen dichterischen Erzeugnissen einzig die Gedichte, denen die Gegenwart ein unaffektiertes Verständnis entgegenbringt. In sehr weiten Kreisen ist der Irrtum zu Hause, dass sich das lyrisch hochbegnadete Individuum nur durch rücksichtslose poetische Selbstdurchsetzung bekunde, wie sie zum klassischen Beispiel Heinrich Heine übte. Und da mag es zunächst befremden, wie wenig uns Uhlands Lyrik von der Eigenart seiner tiefen Persönlichkeit verrät. Nun ist es unwiderkühlich wahr, dass alle echte Lyrik subjektiv ist, was aber nicht bedeutet, dass der Dichter eine einzigartige Persönlichkeit zu besitzen oder, falls er sie hat, ungemildert hervorzustellen braucht. Wie hätte sonst das Volkslied entstehen können?

Gerade mit letzterem nun hat Uhland die Quelle der Popularität gemein: das Ich verbleibt allemal innerhalb einer umfangreichen Kategorie, und statt wie etwa Heine im Gedicht vor allen Dingen ein eigenmenschliches Dokument zu liefern, leiht sich der Sänger zum naturgemässen Organ einer gleichgestimmten Vielheit.

Somit erfüllt Uhland schwerlich Emile Zola's bekannte Forderung, die Dichtung solle einen durch ein Temperament hindurch betrachteten Weltausschnitt zeigen. Im Gegenteil: er selbst schaut die Aussenwelt durch das Medium des poetischen Volksgemüts. Kein loderndes Temperament setzt hier den Hebel an zur poetischen Tat, sondern umgekehrt, der Dichter selbst ist Werkzeug der ihn unwiderstehlich zu sich hinziehenden Naturseele.

Von der willensfreien, herben Energie Schillers steht diese Art fernab. Was Wunder, dass vor Uhlands Kunst die Dinge sich diskret in den letzten Schleier einhüllen! So erscheinen sie niemals scharf profiliert; unsomehr verweilt unsere Aufmerksamkeit bei den typischen Reizen von Kontur und Form: die edlen Könige, zarten Burgfräulein, zierlichen Ritter, frommen Hirtenknaben, blinden Harfner sind alte liebe Bekannte. Und auch Bach und Baum, Blume und Stern meinen wir von jeher ganz so geschaut zu haben.



Dass Hauff, der ausgezeichnete, in mehr als einer Hinsicht unübertroffene Erzähler, gleichfalls seine Kunstgattung in Gemässheit seiner natürlichen Begabung wählte, bedarf keines näheren Nachweises.

Nach dem Erscheinen von Scotts "Waverley" (1814) wurde auch in Deutschland die vaterländische Geschichte zu einem Lieblingsgegenstand zahlreicher Nacheiferer und Nachahmer. Aber Wilhelm Hauff war kein blosser Epigone, sonst hätte seine „romantische Sage aus der württembergischen Geschichte“, Lichtenstein, nicht im Gegensatz zu den ephemeren Büchern der Modeschriftsteller vor der höchsten Instanz des literarischen Urteils, vor der unumstösslichen Kritik der Zeiten, bestanden und nun schon beinahe achtzig Jahre sich unerschüttert in der Gunst eines ungeheueren Leserkreises erhalten. Eine nicht minder reiche Lebensader schlägt in seinen anmutigen, ergreifenden Novellen, seinen von Trinkerweihe durchwehten „Phantasien im Bremer Ratskeller“ und in den zeit-satirischen „Memoiren des Satan“. Sie alle haben deshalb ihre wohlverdiente Popularität in unsere fernliegende Zeit herübergerettet.

Jede Zeit muss sich ihre eigenen Wegweiser erzeugen; aber die Richtung geben die unvergänglichen Werke der Meister. Um die Nachwirkung der von Schiller, Uhland und Hauff aufgestellten Muster zu würdigen, werfen wir nun einen Blick auf ihr Vollbrachtes.

Den Dichtern, deren Andenken dieser Tage hier und anderorts geehrt wird, war die Zeit karg zugemessen. Schiller erlag der Krankheit im sechsundvierzigsten Jahre seines Lebens, nachdem er, schon lange todeswund, seinem gebrechlichen Körper vermöge einer unerhörten Willenskraft die grossartigsten Leistungen abgetrotzt hatte. Wenn man von Schiller sagt, er habe mit seinem Herzblut geschrieben, so ist das nur zum kleinsten Teile Phrase. Denn er hatte ungefähr seit 1798 bei klarer Erkenntnis der Gefahr seine Arbeitskraft unausgesetzt über die Grenze menschlicher Leistungsfähigkeit hinaus angespannt und um seine grossen Dramen den teuren Preis der besten Mannesjahre willig hingegeben. Selten ist die Macht des Geistes so völlig des physischen Gebrechens Herr geworden. Keine Spur von Krankheit haftet an Schillers Meisterwerken. Vom Wallenstein bis zum Demetrius, welch eine Bergfahrt im Alpenlande der Kunst! Da geht's von der Höhe der Vollkommenheit immer noch aufwärts zu neuen Höhen. Und wie nahe war der Demetrius, in welchem wohl der Aufstieg gegipfelt hätte, seiner Vollendung, als Schiller mitten im Arbeiten und Planen dahingerafft ward! Kein anderes Schillersches Werk vermag uns in gleichem Grade in persönliche Beziehung zum Dichter zu setzen, wie der Demetrius. Unter den nachgelassenen Papieren sind die Vorarbeiten zu diesem Schauspiel bis auf den unbedeutendsten Zettel erhalten. Vom formlosen Rohstoff können wir die mähliche Emporbildung des Kunstwerks bis zur edlen Harmonie der zur Vollendung gediehenen Teile in der Werkstatt des Meisters beobachten.

Sei es mir gestattet, jede überflüssige Anpreisung von Schillers allbekannten Grosswerken zu unterdrücken, und im Geiste das zu überfliegen, was Schiller noch für die Zukunft gewollt und bedacht.

Überreichliches Arbeitsmaterial lag in seiner unerschöpflichen Vorratskammer aufgespeichert. Auf der letzten Seite von Schillers Notizbuch sind einunddreissig Dramen verzeichnet, von denen sechs als fertig durchstrichen sind. Nicht alle Entwürfe waren bis zur Niederschrift gediehen; bei mehreren dürften die Aufzeichnungen verloren sein.

Eine ganze Reihe Helden aus der deutschen Geschichte harrete von früherher der gestaltenden Hand des Dramatikers: „Gustav Adolf, Friedrich der Grosse, Bernhard von Weimar, Ludwig von Bayern, Friedrich von Österreich. Die vorhandenen sechzehn schriftlichen Entwürfe gewähren Einblick in die weltumfassenden Aufgaben, mit denen sich Schillers Rie-sengeist trug. In den „Maltesern“ sollte gleichwie in der griechischen Tragödie ein einheitlicher Chor die Handlung begleitend durchschreiten. Ein eigentliches Charakterdrama wäre hingegen „Agrippina“ geworden, denn nach Schillers Absicht sollte Neros Mutter, ohne ihren überlieferten abscheuerregenden Charakter abzulegen, dem Hörer nichtsdestoweniger ein reichliches Teil menschlichen Mitleids entlocken.

Der Römertragödie hätte der „Tod des Themistokles“ gegenüberge-standen, ein grosszügiges, farbenses Abbild griechischen Lebens.

In anderen Entwürfen steht statt des historischen Moments ein ethno-graphisches in der Mitte. Wir können uns kaum die allerentfernteste Vorstellung machen, wie Schiller in den Schauspielen „das Schiff“ und „die Flibustiers“ den zentralen Gedanken herausgearbeitet hätte. Enorme stoffliche Schwierigkeiten waren da zu bewältigen. Die Konzeption entsprang der Lektüre von Beschreibungen des Seelebens und überseeischer Verhältnisse. In lebensvollen Bildern sollten geographische Ent-deckungen, die buntesten Episoden und krausesten Abenteuer des See-mannsleben zu dem Schicksale der Hauptpersonen in Wechselbeziehung gesetzt werden. Landen und Absegeln, Sturm, Scheitern der Schiffe, ausgesetzte Mannschaft, Leben der Kreolen, Brand im Wasser, verlor-ener Anker, Seebegräbnis; solche und mancherlei ähnliche Momente ge-dachte Schiller in diese beiden Stücke einzuflechten. Er, der kein grösse-res Gewässer als die Elbe kannte, wollte in dem einen davon, dessen Hand-lung sich ganz auf See abspielen sollte, das „Schiff als eine Heimat, eine eigne Welt“ darstellen.

Ein womöglich noch bunter belebtes Kulturbild wäre das Schauspiel „die Polizei“ geworden. Ursprünglich plante der Dichter eine zweiteilige Tragikomödie über diesen Stoff, doch gab er anscheinend den Gedanken an das Lustspiel über den Gegenstand auf; hingegen beschäftigen sich zwei Entwürfe: „Narbonne, oder die Kinder des Hauses“ und „Die Polizei“,

ein Schauspiel, mit dem tragischen Teile. Den Stoff gab das grossstädtische Treiben in Paris her, das Schiller zwar nicht aus der Anschauung kannte, das er sich jedoch kraft seiner schöpferischen Phantasie in greifbarer Wirklichkeit vorzustellen imstande war.

Auch auf eine Fortsetzung der Räuber unter dem Titel „die Braut in Trauer“ hatte Schiller schon seit früher Zeit seinen Sinn gerichtet. Ferner hatte er, so viel uns bekannt, noch folgende Stücke vor: „Elfriede“, aus der Geschichte der Angelsachsen, „Die Gräfin von Flandern“ und „Der Graf von Königsmark“, aus anderen historischen Perioden geschöpft. Sogar einen romantischen Operntext: „Rosamund oder die Braut der Hölle“ nahm der Dichter in Arbeit.

Von all diesen Plänen sind allerdings nur zwei weit genug ausgeführt, um dramaturgische Beachtung zu verdienen: Warbeck und Demetrius. Aber es ist leicht zu ersehen, welch eine unermessliche Fülle von dichterischer Tatkraft noch in dem rastlosen Riesengeist enthalten war, als die gleichgültige Hand der Natur dazwischengriff und das geweihte Leben des herrlichen Mannes unerbittlich zerstörte. Es mutet uns an wie ein bitterer Hohn des Schicksals, dass nicht lange nach Schillers Hingang sein wahlverwandter Landsmann, der seelenvolle Hölderlin, dreissigjährig in unheilbaren Wahnsinn verfiel, und dass er, für den der Tod ein wahrer Erlöser gewesen wäre, noch fast vierzig Jahre hindurch in brütendem Blödsinn fortvegetieren musste.

Ich habe auch Ludwig Uhland zu den kurzlebigen Dichtern gezählt; denn obschon er ein Alter von fünfundsiebzig Jahren erreichte, so erstreckte sich seine poetische Fruchtbarkeit über wenig mehr als acht Jahre und war folglich von erheblich kürzerer Dauer als diejenige Schillers. Während dieser kleinen Spanne hat Uhland seinem vollen Herzen die quellenfrischesten Töne entströmen lassen. Bald, und fast plötzlich, verstummte sein Liedermund. Das seitherige Streben des freisinnigen, opferwilligen und als Politiker wie Gelehrter hochbedeutenden Mannes verfolgte andere Wege als die blumigen Pfade im Irrgarten der Poesie und legte dadurch Zeugnis ab für eine richtige Selbstbewertung, die leider unter den Poeten ebenso selten ist wie unter den Alltagsmenschen. Als graziöser Lebenskünstler sprach Uhland seiner Muse das Goethesche Urtheil:

Die Jugend ist um ihretwillen hier,  
Es wäre töricht, zu verlangen:  
Komm, ältle du mit mir.

Denn das tiefinnerste Geheimnis von Uhlands Wirkung heisst: Stimmung, und der Schlüssel dazu: Jugend. Die liebliche Romantik, die zarte Glut, die frauenhaft keusche Weltbetrachtung und der erfrischende Optimismus seiner Lieder, das ist ein Quickborn, dessen wir nimmermehr ent-

behren möchten. Aber er sprudelt nur kurze Zeit in einem Herzen. Ein Dichter wie Uhland ist zu echt, um sich wie ein ewiges Paradigma seiner Kunst unaufhörlich abzuwandeln. Er wird nur so lange singen, bis er seine Welt poetisch ausgebeutet hat. Und die Grenze ist verhältnismässig bald erreicht.

Dass Schiller sein dichterisches Lebenswerk in der Vollreife seines Könnens abbrechen musste, war ein nationales Unglück. Selbst heute vermag der trostreiche Gedanke an den unverlierbaren Besitz, den er uns vollendet hinterliess, kaum den Schmerz um solch jähen Verlust zu säuf-tigen. Von einer gewaltsamen Beendigung kann bei Uhlands Dichtung nicht die Rede sein. Sein poetisches Vermächtnis ist in keiner Hinsicht stückhaft; sondern es ist das volle Erträgnis einer echten Dichterseele, die sich ausgelebt hatte und von der Gunst des Tages zu unabhängig war, als dass sie sich hätte überleben wollen.

Mit Hauff verhielt es sich anders. Er starb fünfundzwanzigjährig, also in einem Alter, wo Goethe und Schiller keines ihrer reifen, grösseren Werke hervorgebracht hatten. „Dem jungen, frischen, farbenhellen Leben, — dem reichen Frühling, dem kein Herbst gegeben“ . . . — zollte Uhland in den Versen „auf Wilhelm Hauffs frühes Hinscheiden“ das schönste Totenopfer. Und ganz Deutschland betrauerte mit ihm den hochbegabten Jüngling, der in seiner zweijährigen schriftstellerischen Laufbahn sich aller Herzen erobert hatte. Wie sich sein rasch und leicht produzierendes Talent weiterhin entwickelt hätte, ob Hauff wirklich, wie wohl in manch einer heftigen Lobrede verkündet wird, in raschem Siegeslauf den deutschen Roman zur gleichen Höhe mit dem deutschen Schauspiel und dem deutschen Lied emporgeführt hätte, darüber masse ich mir kein Urteil an. Derlei fein abgewogene Behauptungen können nicht bewiesen und brauchen nicht widerlegt zu werden.

Wilhelm Hauff gebührt das unschätzbare Verdienst, den deutschen Roman in gutem Sinne popularisiert zu haben, indem er ihn, ohne seiner künstlerischen Würde etwas zu vergeben, für das Bedürfnis des ausge-dehnten Leserkreises umschuf.

Die Klassiker hatten aus naheliegenden Gründen das Feld des historischen Romans und der unterhaltenden Novelle im ganzen ziemlich brach liegen lassen. Wielands „Agathon“ war nach Lessings Meinung „der erste deutsche Roman für den denkenden Kopf von klassischem Geschmack“. Ganz zutreffend bemerkt Hauffs Herausgeber Felix Bobertag (D. N. L. Bd. 156, 9.): „Wer Romane für Männer, die nach Lessings Meinung einen denkenden Kopf und klassischen Geschmack besitzen, schreibt, bringt die Gattung durch die Voraussetzung, die er macht, doch wohl in eine Gefahr, in die Gefahr, für ein sehr kleines Publikum verständlich zu sein. Wer wird leugnen, dass Goethe auf diesem Wege wei-



tergegangen ist? Wer sieht nicht, dass Goethe schon mit seinem Werther, noch viel mehr aber mit Wilhelm Meister und den Wahlverwandtschaften seiner Nation Offenbarungen eines Genies vorlegte, die um Offenbarungen zu sein und nicht Geheimnisse zu bleiben, eine selbst bei den „Gebildeten“ nur selten mögliche Stufe des geistigen Lebens erforderten?“ Auch die Romantiker haben das Terrain des Romans bepflegt — ich erinnere an die Novellensammlungen Achims von Arnim und an seinen halbgeschichtlichen Roman „Die Kronenwächter“ — aber ihre unverbesserliche Sonderart zog die Furchen zu tief, und die Saat konnte nicht aufgehen. Erst Hauff hat den reichen Acker mit dauerndem Erfolg angebaut. Er hat der erzählenden Gattung, ohne ihren ästhetischen Wert herabzustimmen, einen ausserordentlich vermehrten Anhang verschafft, den Geschmack der Leserwelt für die Folge gehoben und dadurch die vaterländische Kultur gefördert.

Die Namen Schiller, Uhland und Hauff dürfen aber insbesondere in Anbetracht der Nachwirkung ihrer Träger auf das geistige Leben der Gegenwart füglich zusammen genannt und gefeiert werden. Es gibt keine Erscheinung in der deutschen Literatur, die sich bezüglich ihrer praktischen Nachwirkung auf das neunzehnte Jahrhundert mit Schillers Dramatik messen kann; keinen Sänger, dessen Lied im Volksherzen lebendiger nachklingt, als Uhlands Lied. Und auch den wohlthätigen Einfluss Hauffs kann man kaum zu hoch einschätzen: seine Schriften, die dem Schwinkel der Vielen nicht entrückt sind, haben durch Stoff und Schreibweise auf die neuere Erzählkunst unverlöschlichen Eindruck gemacht. Freilich, Schillers Name übertönt mit seinem ehernen Klange die beiden anderen.

Zweimal hat man im Verlaufe des neunzehnten Jahrhunderts den wahnwitzigen Versuch gemacht, Schiller seinem Volke zu entfremden. Der Versuch ist beide Male kläglich gescheitert. Der Tag, an dem das deutsche Volk Schiller verleugnet, ist der Tag seines hoffnungslosen moralischen Bankrotts. Möge er uns nie erscheinen! Das Verständnis für Friedrich Schiller ist am modernen Menschen der zuverlässigste Gradmesser ethischer Kultur, das sympathische, eindringende Verständnis, das Schillers Ideale begreift und sie gegebenen Falles in Wirklichkeit umzusetzen sich nicht scheut. Des hohlen Lobes ist wahrhaftig kein Mangel. Und wie oft ist die vorgebliche Treue gegen sein hehres Werk nichts als eine bequeme Ausrede für die schnöde Ablehnung alles dessen, was in unserer eigenen bewegten Zeit nach künstlerischem Ausdruck ringt!

Wir haben Goethe, Schiller ja, wohl sagt ihr,  
Die Klassiker! Doch ihrer zu gedenken,  
Wie ihre Namen nur zu nennen wagt ihr?  
Sie stehn bestaubt in euren Bücherschränken,  
Und weislich je sie aufzuschlagen zagt ihr.

Lasst euch ein Goldschnitt-Weihnachtsbuch doch schenken!  
 Das passt für euch. Allein scheinheilig preist  
 Die beiden nicht, und Lessing noch und Kleist.

So ruft in heller Entrüstung derselbe Paul Heyse, der doch wieder den unwandelbaren deutschen Glauben an Macht und Sieg des Ideals mit folgenden derben Worten bekennt: „Man mag das Ideal mit der Mistgabel des Naturalismus hinauswerfen so oft man will, es kehrt immer wieder zurück.“

Ein jedes Volk bedarf zu seiner vollständigen Bildung zweier Literaturen. Und nun, da das deutsche Leben genugsam erstarbt ist, um die schon von Lessing herbeigesehnte nationale Realistik zu zeitigen, dürfen wir diese mit Freuden als eine durchaus rechtmässige Kunstart begrüßen. Höchste Poesie ist und bleibt dessenungeachtet jene beschwingtere Kunst, die „als ein weltliches Evangelium durch innere Heiterkeit und äusseres Behagen uns von allen irdischen Lasten zu befreien weiss.“

In das Gemeine und Traurigwahre  
 Webt sie die Bilder des goldenen Traums.

Die an leuchtenden Vorbildern wie Schiller, Uhland und Hauff festhaltende Begeisterung der Deutschen muss auch hüben in Amerika halb erloschene Ideale wieder lebendig werden lassen.

Das ist der Sinn dieser Feier. Sie soll dartun, dass wir das Beisammenstehen noch nicht verlernt haben. Und beisammenstehen, nicht nur gelegentlich, heisst es, wenn wir als Bürger unsere Pflicht gegen diese Republik, die uns zum Vaterlande ward, erfüllen wollen. Es liegt im vitalen Interesse der Vereinigten Staaten, dass wir ihrer werdenden Kultur die besten Faktoren der unsrigen eingliedern. Die Zivilisierung Amerikas ist erst zur Hälfte vollzogen. Die Signatur seiner bisherigen Errungenschaft auf allen Feldern menschlichen Tuns ist Geschicklichkeit. Das amerikanische Volk bedarf in diesem Zeitalter mehr als jedes andere der Inspiration. Wir wollen uns nicht umsonst in der Rüstkammer unserer glorreichen Vergangenheit gewappnet haben. Namentlich ist es die höchste Zeit, dass in der Krise, die unser materiell voll aufgeblühtes, aber moralisch und ästhetisch versumpftes Gemeinwesen jetzt durchzumachen hat, etliche unserer wohlbehüteten Ideale in den politischen Alltagsgebrauch übergehen.

Die Literaturwerke hohen Stils gewinnen ihre eigentliche Bedeutung für die menschliche Wohlfahrt erst, wenn sie in werktätiges Bemühen übersetzt werden. Sonst bleiben sie in alle Ewigkeit papierene Erzeugnisse.

## Allerlei für die Schulpraxis.

(Aus unsern Tauschblättern.)

*Vom Sitzenbleiben.* Durch die Arbeit des statistischen Amtes\*) ist die Aufmerksamkeit dem Sitzenbleiben in erhöhtem Masse zugewendet worden. Die ausserordentlichen Abweichungen, die sich in der Statistik zeigen, lassen sich wohl zum grossen Teil erklären durch die verschiedenartigen Verhältnisse bei einzelnen Schulgattungen und Schulen. Zum Teil weisen sie aber doch auch auf eine recht verschiedenartige Behandlung der Angelegenheit durch die einzelnen Kollegien und Kollegen hin. Im Interesse einer Klärung und Vereinheitlichung ist es deshalb vielleicht am Platze, einmal zusammenzustellen, was bei der Entscheidung über die Versetzung eines Kindes etwa zu berücksichtigen ist.

Einig ist man sich wohl darüber, dass das Sitzenbleiben nicht als Strafe, sondern als Heilmittel zu betrachten ist, das zum Segen des betreffenden Kindes angewendet wird. Da nun aber fast von allen Betroffenen und namentlich auch meist von den Eltern dasselbe als Strafe und oft auch als Schande empfunden wird, so ist von seiten der Schule mit allen Mitteln gegen diese falsche Auffassung anzukämpfen. Vielleicht würde es sich empfehlen, zur geeigneten Zeit, vor Schluss des Schuljahres, die Tagespresse dazu zu Hilfe zu nehmen. Vor allem ist natürlich ernste Rücksprache mit den Eltern nötig. In der Schule sollte man sich sehr hüten, faulen oder nachlässigen Kindern mit dem Sitzenbleiben zu drohen. Bei diesen sind andere Mittel am Platze.

Ja, müssen denn aber überhaupt die Kinder sitzen bleiben? Ist nicht gerade der ein besonders fleissiger und geschickter Lehrer, dem es gelingt, alle seine Kinder ans Ziel zu führen? Wir wollen sehen. Es ist unerlässlich, dass in einer gegliederten Schule für jede Klasse ein festbestimmtes Ziel gesetzt wird. Sehr häufig ist nun leider zur wirklichen Erreichung desselben ein Idealschüler nötig. Aber nehmen wir an, dass man bei Festsetzung des Lehrplanes einen Durchschnittsschüler im Auge gehabt hat. Was wird nun aus den Kindern, deren Begabung unter dem Normalen liegt? Diejenigen, die dem Durchschnitt nahe kommen, werden ja vielleicht bei besonderer Anstrengung noch einigermaßen den Anforderungen genügen, obwohl auch hier schon sich Bedenken regen. Denn es ist gerade eine Eigentümlichkeit schwacher Begabung, dass die Betreffenden einer dauernden gesteigerten geistigen Anstrengung meist unfähig sind. Alle die Schwachen aber in der Klasse, und deren gibt es stets eine erhebliche Zahl, werden nicht imstande sein, den Ansprüchen zu genügen, die man an ihre Kraft stellen muss. Und sich mit geringen Leistungen begnügen, das heisst hier meist gar nichts fordern. Denn wenn ein Kind eine Aufgabe nur unter Beihilfe des Lehrers oder erst nach andern lösen kann, dann hat es überhaupt nichts getan, was für seine geistige Entwicklung irgend einen Wert hat. Daraus ergibt sich, dass unter normalen Verhältnissen in jeder Klasse eine ganze Anzahl Kinder dem Gange des Unterrichts nicht folgen können.

Was wird nun mit diesen? Die Allerschwächsten pflegt man ja zurückzulassen, aber was irgend nur notdürftig angeht, wird doch oft aus den verschiedensten Gründen mit fortgegeben. Bald genug zeigen sich nun aber die verderblichen Folgen dieses skrupellosen Versetzens. Ein Kind, das die Stoffe der niederen Klasse nicht sicher beherrscht, ist natürlich unfähig, das in der höheren Klasse Dargebotene zu erfassen und zu verarbeiten. Man baut nicht ungestraft auf schwankendem

\*) Leipziger Schulstatistik 1901, S.-A. aus dem 1900er Verwaltungsbericht der Stadt Leipzig.

Grunde. Die Lücken werden grösser und grösser, der ganze errichtete Bau immer lockerer und verworrener. Das verschlimmert sich von Jahr zu Jahr, und das Ergebnis sind die Kinder, die wir mit den geringsten Zensuren aus den ersten Klassen entlassen müssen, Kinder, von denen wir uns zu unserm grossen Schmerze sagen, dass alle ihre Mühe, wie alle unsere Arbeit beinahe völlig vergeblich war. Diese Erfahrung wird jeder machen, der mit offenem Auge und ohne Selbsttäuschung hinschaut. So gross gewiss auch der Segen einer abgeschlossenen Ausbildung ist, so muss man angesichts solcher Kinder doch sagen, dass es besser, tausendmal besser war, wenn sie aus der zweiten, ja dritten Klasse entlassen wurden, wenn ihnen ein ganzes Stück des Baues fehlte, dafür aber der Rest ihr selbsterworbener, sicherer Besitz war.

Noch viel schwerer ins Gewicht fällt die andere Seite der Angelegenheit. Wir betonen sonst so sehr unsere Tätigkeit als Erzieher. Ich glaube, dass wir doch zuweilen unseren Einfluss in dieser Beziehung etwas überschätzen. Allein hier wird durch skrupellose Versetzung oft so direkt schädigend auf den Charakter des Kindes eingewirkt, dass der Schaden wohl nie wieder gut zu machen ist. Wenn Kinder den Anforderungen einer Klasse nicht gewachsen sind, so ist es ihnen natürlich unmöglich, dem Unterrichte zu folgen. Unaufmerksamkeit und Zerstreuung sind die notwendige Folge. Strafen hierfür würden ungerecht sein. Welche Nachteile es aber für die Willensentwicklung eines Kindes haben muss, wenn es jahrelang zerstreut und unaufmerksam oder doch lediglich zuschauend, selbst untätig dasitzt, liegt auf der Hand. Dazu kommt, dass solche schwache Kinder sehr bald auch von den übrigen zurückgesetzt werden. Die Folgen von alledem sind aber beinahe völliger Verlust alles Selbstvertrauens. Auch vor angemessenen und leichten Aufgaben schrecken sie zurück, und es hält sehr schwer, sie hier und da doch zur eignen Arbeit heranzuziehen. Und wie leicht erwacht auch im Lehrer eine gewisse Bitterkeit, ein Groll gegen Kinder, die immer und ewig das Hindernis eines frischen, fröhlichen Weiterstrebens sind, die uns so manche Stunde der kostbaren Zeit rauben. Wie leicht trifft ein hartes Wort oder herber Tadel das Kind, das doch im letzten Grunde, selbst wenn es unaufmerksam war, unschuldig ist. Und wie wird einem solchen Kinde die goldne Jugend vergällt! Wie wird das Lernen anstatt zur Lust zur Qual! Und wie bitter ist es für uns, von einem solchen Kinde fordern zu müssen, was es nicht leisten kann. Wie glücklich ist doch dagegen das Kind, das zur rechten Zeit zurückblieb, das eintrat in einen neuen Kreis von Mitschülern, denen es gewachsen ist an Leib und Geist. Hier kann es sich frei und mit Sicherheit bewegen. Selbstvertrauen und Freude an eigner Tätigkeit kehren zurück. Damit wachsen die Kräfte, und die Schule wird zu dem, was sie sein soll, zur Stätte fröhlichen Lernens.

Freilich wird man sofort einwenden, dass wohl ein Teil der Sitzengebliebenen dies bestätige, dass dagegen die meisten ein ganz anderes Bild darstellen. Das ist wahr. Aber der Grund dafür ist darin zu suchen, dass einmal viele der Kinder, die heute aus der vierten Klasse entlassen werden, eigentlich in die Hilfsschule gehören, dass aber vor allem die Kinder nicht zur rechten Zeit zurückbehalten wurden. Wie oft werden Kinder versetzt in der Hoffnung, dass später „der Knoten reisst“. Das geschieht auch gewiss zuweilen. Aber ebenso gewiss ist ein solches Kind dann unfähig, in einer höheren Klasse bei gelegentlichen Repetitionen aus eignen Kraft das Wissen und Können nachzuholen, das normale Kinder in monate- und jahrelanger Arbeit erworben haben. Ein Erfolg ist nur dann möglich, wenn das Kind auf der entsprechenden Stufe geblieben ist. Es würde naturgemäss der grösste Prozentsatz in den beiden ersten Schuljahren zurückbleiben müssen, und man sollte sich hier auch vor ziemlich hohen Zahlen nicht scheuen. Solche Kinder,



die dann meist im nächsten Jahre zu guten Schülern werden, sind für den Lehrer auch keine Last. Ein verspätetes Sitzenlassen in höheren Klassen ist in den meisten Fällen völlig nutzlos.

Dies führt zum Schluss zu der Frage: Welches ist das Mass, das wir bei der Beurteilung der Versetzungsfähigkeit eines Kindes anlegen müssen? Es besteht in Leipzig wohl meist die Bestimmung, dass Kinder, die die Hauptzensur 4, aber im Rechnen und Deutsch Zensur 5 haben, zurückbleiben. Das heisst also, dass Kinder, welche auch nur ganz notdürftig das Ziel der Klasse erreicht haben — und sei es auch unter Zuhilfenahme von Privatstunden und sonstiger Druckmittel — doch mit zu versetzen sind. Ich halte das nicht für richtig. Unter dem Drucke der Verhältnisse gestaltet sich die Sache meist noch so, dass sich der Lehrer die Frage vorlegt: Kann ich es verantworten, das Kind sitzen zu lassen? d. h.: Werde ich auch bei Beschwerden seitens der Eltern mit meinem Urteil durchdringen, oder kann ich in die fatale Lage kommen, dass nach kurzer Prüfung meine Entscheidung umgestossen wird? Ich meine, die Frage muss direkt umgekehrt werden und darf nur heissen: Kann ich es verantworten, das Kind den Anforderungen auszusetzen, die die nächste Klasse stellt? Hat das Kind die nötige geistige Reife erlangt, die Aufgaben aus eigener Kraft zu lösen, die das nächste Schuljahr ihm bringt? Der Klassenlehrer wird darüber ein ziemlich sicheres Urteil haben, und in Zweifelfällen wird das Kind immer den geringeren Schaden erleiden, wenn es zurückbleibt.

Alle die erwähnten Schwierigkeiten würden ja besser und sicherer behoben werden durch eine Scheidung der Kinder in den Parallelklassen nach ihrer Befähigung, die ja von verschiedenen Seiten vorgeschlagen und an manchen Orten auch schon durchgeführt ist. Aber da wohl noch manches Jahr vergehen wird, bis wir dieses Ziel erreichen, müssen wir versuchen, durch das Sitzenbleiben einen, wenn auch notdürftigen, Ausgleich zu schaffen. — (Leipziger Lehrerzeitung.)

---

*Über den Wert der Normalwörtermethode.* Vor wenigen Tagen führte mich das Gespräch mit einem Kollegen auf den Wert der Normalwörtermethode; hierbei konnte ich die Beobachtung machen, dass jener nur geringe Kenntnis der Bedeutung dieser Methode besass. Dieser unerfreulichen Beobachtung steht glücklicherweise die andere gegenüber, dass einsichtsvolle Schulmänner entschieden für die Normalwörtermethode sich aussprechen und ihre Einführung in die Schule fördern.

In der Tat ist die Normalwörtermethode in ihrem pädagogischen Werte der synthetischen Leselehrmethode weit überlegen. Es handelt sich um den inneren Zusammenhang des Lesens und Schreibens mit dem gleichzeitigen Anschauungsunterrichte. In dieser Beziehung wird die Normalwörtermethode ihre Gegnerin immer an Wert übertreffen. Nehmen wir hierzu ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis!

Vor kurzem gelangte in unserer Elementarklasse der Apfelbaum zur Besprechung. In der Unterredung mit den Kindern wurden etwa folgende Sätze gewonnen: Im Garten steht der Apfelbaum. An seinen Zweigen hängen rotbäckige Äpfel. Der Vater nimmt die Äpfel ab. Die Äpfel schmecken süß.

Bis zur Entwicklung und Einprägung dieser vier Sätze führte die Besprechung des Apfelbaumes im Anschauungsunterrichte. An diesen reihte sich der Unterricht im Lesen und Schreiben. Hierbei wurden die folgenden beiden Sätze — im Anschluss an den vorausgegangenen Anschauungsunterricht — an die Wandtafel geschrieben: Im Garten ist der Apfelbaum. Er hat schöne Äpfel. Nun folgte die Zerlegung dieser Sätze in Worte und Laute und die Zusammenfassung der sprachlichen Teile zum Ganzen. Hieran schloss sich die Niederschrift der beiden Sätze durch die Kinder.

Danach wurden die Sätze auch in Druckschrift an der Lesemaschine gezeigt, gelesen und lautiert, nach welcher Übung das Lesen der Druckschrift in der Fibel beim Normalwort Apfel eintrat.

Man sieht leicht ein, worin der pädagogische Wert dieses Unterrichtsganges liegt: er ruht im sachlichen Zusammenhange der Schreibleseübungen mit dem Gegenstande des Anschauungsunterrichtes. Auf diese Weise wird das Interesse des Kindes leicht und natürlich von der Sache auf die Form, also auf das Wortbild und den Wortklang, hinübergeleitet. Dass die Kinder wirklich mit regem Interesse diesem Unterrichtsgange folgen, lehrt die Beobachtung.

Deshalb ist es mit Freude zu begrüßen, dass die Normalwörtermethode, als das interesseerweckende Lehrverfahren, in neuerer Zeit energisch sich Bahn bricht, also die synthetische Methode mit ihrem geistlosen, Wirrwarr von vielfach abstrakten Wörtern als ein überlebtes Verfahren aus der Schule verdrängt.

(Emil Martin—Sächs. Schulzeitung.)

---

*Die Pflege der guten Aussprache in der Schule.* Ernst Lüttge erörtert in einem gehaltvollen Aufsatz der „Deutschen Schulpraxis“ (Nr. 1 u. f.) über den gesamten Deutschunterricht auf einheitlicher Grundlage u. a. auch die Notwendigkeit, der guten Aussprache in der Schule alle Aufmerksamkeit zuzuwenden. Wer mit phonetisch geschärftem Ohr an die Aussprache unserer Schüler herantritt, findet hier ein weites Arbeitsfeld, wo das Unkraut in urwüchsiger Fülle wuchert. Ich denke dabei nicht bloss an die groben Auswüchse des Dialekts; auch wo diese beseitigt sind, bleibt die Lautbildung in vieler Hinsicht immer noch eine äusserst mangelhafte. Das Sprechen mit zusammengepressten Zähnen und kaum geöffneten Lippen, die unreine Vokalisation, die schlaife Artikulation der Konsonanten, das Verschlucken einzelner Laute und ganzer Silben, das hastige akzentlose Herleiern der Sätze: das sind Fehler, die der Sprache der Kinder, wie ja überhaupt des Ungebildeten das charakteristische Gepräge geben und die, weil niemals planmässig bekämpft, gewissermassen zu chronischen Sprachfehlern werden. Die Lehrer gewöhnen sich allmählich so an diese Mängel, dass sie sie gar nicht mehr hören oder doch damit wie mit einem notwendigen Übel rechnen, zu dessen gründlicher Beseitigung es an Zeit fehlt. Aber doch muss man sich wundern, dass man nicht schon mit Rücksicht auf die Orthographie, die ja sonst so sorgfältig gepflegt wird, der guten Aussprache mehr Sorgfalt zuwendet. Denn würde man die Peinlichkeit und Konsequenz, womit beim Schreiben auf genaue Darstellung aller Buchstaben gehalten wird, auch aufs Sprechen anwenden, würde man ein Wort, statt es zehnmal schreiben zu lassen, ebenso oft mit recht scharfer Artikulation sprechen lassen: ich bin überzeugt, die Rechtschreibung würde weniger, als es jetzt der Fall ist, als ein Schulkreuz empfunden werden. Die Pflege einer guten Aussprache ist zunächst Selbstzweck. Denn wer die Sprache als Ganzes beherrschen will, der muss sie in ihren Elementen beherrschen. Diese Elemente aber sind die Laute, und ihre richtige Erzeugung ist eine Grundbedingung jeder gesunden Sprachbildung. Nur wenn der Schüler angeleitet wird, jeden Laut in seiner eigentümlichen Gestalt darzustellen, kann er zu einer vom Buchstaben unabhängigen Lautvorstellung gelangen; und nur wenn seine Sprechtechnik bis ins einzelste und kleinste ausgebildet wird, kann er gut und fließend sprechen lernen.

---

*Über Schulwanderungen.* Dieses Thema behandelt ein Artikel von Kienschurf in der „Neuen Pädagogischen Zeitung“. Der Nutzen der Schulwanderungen wird im folgenden erschöpfend nachgewiesen: Neben andern unterrichtlichen Hilfsmitteln

und neben der Erfahrung vor allen Dingen haben Schulwanderungen den Zweck, jeglichen Unterricht mit zahlreichen brauchbaren Anschauungen zu versorgen. Sie helfen dadurch eine solide Grundlage zu schaffen für die geistige Entwicklung des Menschen, die naturgemäss von Anschauungen zu Vorstellungen, Begriffen und Ideen führt, und damit wieder Grundlagen des Gefühls und Impulse des Wollens erhält. Sie entnehmen diese Anschauungen der Heimat. Welche grosse Bedeutung gerade die heimatlichen Vorstellungen im gesamten Vorstellungsorganismus haben, ist eben schon nebenbei hervorgetreten. Es handelt sich nur noch darum, diese Bedeutung psychologisch zu erklären, um sie in vollem Lichte zu sehen und damit zugleich die der Schulwanderungen. Die Anschauungen aus der Heimat sind einmal die ersten, zudem werden sie in einem Alter aufgenommen, welche sinnlichen Eindrücken die grösstmögliche Empfänglichkeit entgegenbringt und noch nicht unter einer Überfülle der verschiedensten Eindrücke leidet. Beides bewirkt, dass die Anschauungen von vornherein einen sicheren Platz, wenn auch noch nicht eine sichere Gestaltung im Vorstellungsleben gewinnen. Beide gewinnen wieder sehr durch die oftmalige Wiederholung der Vorstellung, die sich von selbst ergibt. Die Folgen dieser günstigen Umstände für die heimatlichen Anschauungen selbst lassen sich kurz und gut so ausdrücken: Die heimatlichen Anschauungen bzw. Vorstellungen haben unter allen andern Vorstellungen die grösste Stärke und infolgedessen die grösste Dauer. Die Folgen davon für ihre Stellung und Bedeutung im Vorstellungsleben überhaupt aber bestehen darin, dass die heimatlichen Vorstellungen keine neue, fremde Vorstellung vorübergehen lassen, ohne sich zuvor mit ihr ausgeglichen zu haben, dass sie die Apperzeptionshilfen nicht bloss für alle später auftretenden, sondern auch für alle nicht auftretenden, oder doch nicht erreichbaren Anschauungen bilden. Die Anschauungen der Heimat geben also nicht nur die Grundstoffe für das geistige Leben ab, sondern auch die Grundkräfte. Infolge ihrer eigentümlichen Geburtsvorzüge sind sie aber ferner auch die gefühlskräftigsten und daher wieder die den Willen am meisten beeinflussenden. Infolgedessen treten sie im geistigen Leben immer besonders hervor und geben ihm einen Teil seiner Eigenart. Abschliessend lässt sich deshalb über ihre Bedeutung sagen: Sie geben der geistigen Persönlichkeit nicht nur die Grundlage, sondern auch zum Teil die Eigenart.—Liegt darin der fundamentale Nutzen der Schulwanderungen, dass sie an diesem Werke mit-helfen, so haben sie daneben oder auch darin noch manchen Nutzen ornamentalen Charakters. Sie gewähren dem Körper Kräftigung und Erholung; sie erheben zu froher Stimmung, zu edlem Vergnügtsein; sie schärfen und pflegen das Beobachtungsvermögen wie die Empfindungsgabe; sie gewöhnen damit an eine denkende und empfindende Naturbetrachtung; sie schaffen dem Kinde für spätere Zeit die Neigung und Befähigung zu edlem Vergnügen und wahrer Erholung; sie fördern die Sanges- und Wanderlust; sie wecken und pflegen die Liebe zur Heimat, indem sie letztere kennen lernen und zwar in einem ergiebigen und heiteren Lichte; sie helfen das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern wie kaum ein anderes Mittel ungezwungener und inniger, dadurch aber wiederum ergiebiger gestalten; sie sind endlich für den Lehrer eine vorzügliche Quelle und ein nicht minder gutes Praktikum zugleich jeglicher pädagogischen Kunst und Wissenschaft.

---

*Ein Beispiel phonetischer Schreibweise.* Bekanntlich bricht sich immer mer di erkenntnis\*) ban, das der leseunterricht in unsern schulen zu frü erteilt wird,

\*) Di grosbuchstaben werden, wi in allen europäischen sprachen, nur am saz-anfang und bei eigennamen angewant. Im übrigen gelten di regeln: für jeden laut

zu einer zeit, wo beim kind noch eine ganze reihe fon forbedingungen felen. Der hochdeutsche wortschaz des kindes ist meist noch fil zu gering; manche kinder beherschen in irer aussprache noch nicht alle laute und lautferbindungen; dabei sind si auch zu unentwickelt, um di laute aus den wörtern herauszuhören und abzulösen; die zufällige form der buchstaben, di mit den lauten in keinem innern zusammenhang stet, bitet irem gedächtnis grose schwirigkeiten; dazu ist ire hand noch zu ungeübt, um die formen selbst nachzubilden.

Zu disen naturgemäsen schwirigkeiten geselt sich noch eine künstliche, di un- sern fibelferfassern ire arbeit noch weiter erschwert, das ist unsere rechtschreibung. Der fibelferfasser braucht für den anfang möglichst kurze wörter, di dem kind be- kant sind. Di deutsche sprache ist aber an solchen, besonders an zweilautigen, ge- schweige den einlautigen, wörtern ausserordentlich arm, und di wenigen, di si besitzt, biten meist rechtschreibliche schwirigkeiten, so das si für den anfang der fibel un- brauchbar sind.

Grosen schaden fügt dem leseunterricht auch di grosschreibung der dingwörter zu, fon der di meisten fibeln nicht abzuweichen wagen. Entweder wird dan gerade auf di alleranschaulichsten wörter, auf die namen der dinge, di das kind umgeben, ferzichtet, oder di grosbuchstaben werden for der zeit eingefürt, und der zeitpunkt, wo das kind zu freier selbsttätiger anwendung des müsam erlernten komt und da- durch seines lesen- und schreibenkönnens erst fro wird, ungebührlich hinausgescho- ben.

(Aus: Reform.)

---

*Dean Briggs on "Discipline."* Dean L. B. R. Briggs, of Harvard university, addressed the Schoolmasters' Association on Discipline, last Saturday, discussing the topic from his experience at Harvard. He concluded that "the best discipline is that which relies upon the understanding between pupil and teacher that the objects of both are the same; a discipline based on sympathy thru the home life with the interests of youth; a discipline which allows of lasting friendship even with pupils who must be disciplined or expelled; a discipline which relies upon co-operation wherever such co-operation is reasonable, with the leaders among the pupils and thru the leaders with the great body of the pupils; a discipline based upon absolute straightforwardness and perfect courtesy; a discipline which does not call it loss of dignity for an instructor or a master to explain his point of view; a discipline which insists that there is no training without work, and that the work must not be done for training only; a discipline which remembers that it is want of training which temporarily wrecks many pupils and makes their evolution into energetic manhood discouragingly slow."

"I believe further, that in every school there should be an effort from the start to make a youth imbibe that wonderful tonic called school spirit, to make him feel that from the moment he enters a school he has become forever a part of it, one of its makers, and that thruout his life, wherever he goes, he takes with him, drag- ging or exalting it, as the case may be, the name of his school. Once again a deep loyalty, and the problem of discipline is gone."

(School Journal.)

---

nur ein buchstabe — wo man keinen laut hört, wird auch kein buchstabe gesetzt, — und di offene silbe hat stets langen vokal, di geschlossene meist kurzen.



## Die Entwicklung des Schulwesens im Staate Massachusetts.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von C. B. Straube, Lehrer des Deutschen, 20. Distriktschule, Milwaukee, Wis.

"By common consent the teachers of the United States would choose Massachusetts as the State possessing the most interesting educational history. . . . The claims of the history of education in Massachusetts to pre-eminent interest are based on the fact that it offers the completed exhibition of the Puritan ideal of education that is to be found. It shows it in all its phases and makes evident both its strength and its weakness. The experience of Massachusetts has aided all the other colonies settled by Puritans to outgrow the earlier and more defective stages of Puritan development. The experience of the 'Bay State' has thus been vicarious, serving not only for itself but in a measure for all the other New England States, and also for the new communities in the West, settled in great part by emigrants from New England."

(Dr. Wm. T. Harris in der Vorrede zu Martins "Evolution of Mass. School-system.")

"In no country on earth could the progress of a free system of education be so well studied in all its varieties as in the state of Massachusetts."

(Horace Mann.)

Obige Worte weisen zur Genüge auf den gewaltigen Einfluss hin, den der kleine Staat Massachusetts auf das amerikanische Erziehungswesen ausgeübt hat, und eine weitere Erklärung, warum als Thema zu diesem Artikel gerade die Entwicklung der Erziehung in dem genannten Staat gewählt wurde, dürfte überflüssig erscheinen.

Schon von allem Anfang an waren die nach den Neuenglandstaaten übersiedelnden Kolonisten bestrebt, ihren Nachkommen eine ihren beschränkten Mitteln angemessene Schulbildung zu teil werden zu lassen. Inmitten der mühsamen, anstrengenden Arbeit, welche die Besiedlung eines neuen Landes bedingt, haben sie die für ein jedes Volk so wichtige Institution — die Schule — nicht ausser acht gelassen. Die Grundlage zu der jetzt an der Spitze aller Erziehungsanstalten des Landes stehenden Harvard-Universität wurde schon 1636, also sechs Jahre nach der Landung der Puritaner an der Küste der Massachusetts-Bai, gelegt. Die Summe von £400, welche man zu diesem Zwecke bewilligte, war, den damaligen Verhältnissen angemessen, eine sehr hohe, indem sie einer ganzen Jahressteuer der Ansiedlung gleichkam.

Im Jahre 1642 erliess die gesetzgebende Behörde der Kolonie (General Court) das erste, und fünf Jahre später das zweite Schulgesetz. Letzteres bestimmte, dass jedes Town von fünfzig Familien eine Elementarschule, jeder Ort von hundert Familien eine Sekundärschule (Grammar school) unterhalten müsse. Die Grundsätze, auf welchen diese zwei Gesetze beruhen, bilden den Kern der gesamten Schulgesetzgebung in Massachusetts, und lauten wie folgt:

1. Die allgemeine Schulbildung ist für die Wohlfahrt des Staates von wesentlicher Bedeutung;
2. Die Eltern übernehmen die Verpflichtung, ihren Kindern diese Schulbildung zu verschaffen;
3. Der Staat hat das Recht, die Erfüllung dieser Pflicht zu erzwingen;

4. Der Staat darf über die Art und das Minimalmass der Schulbildung Bestimmungen treffen;

5. Die durch allgemeine Besteuerung erhobenen Gelder dürfen für Schulzwecke Verwendung finden.

Das Bemerkenswerteste an dieser Gesetzgebung ist, dass hierdurch zum erstenmale in der Weltgeschichte ein Volk seine eigene Schule gründete.

„Before the first generation had passed away the colony of Massachusetts Bay virtually had on the ground, for the first time in human history, a system of public education over which neither state nor church nor municipality nor corporation nor the despotic personal control of private beneficence had full domination.“ (A. D. Mayho, Rep. of U. S. Bureau of Ed. 1893-94; p. 651.)

Bei dem ausgeprägten religiösen Sinn der Puritaner war es nicht zu verwundern, dass Schule und Kirche lange Zeit eng verknüpft blieben. Die Elementarbildung bestand während der ganzen Kolonialzeit nur im Schreib- und Leseunterricht, Religionslehre und einer Kenntnis der Hauptstaatsgesetze. Als Lehrer fungierte in den meisten Fällen der Ortsgeistliche. In den Sekundärschulen bereiteten sich die Knaben für das College zu Cambridge (Harvard) vor. Auch bei der Gründung dieser Lehranstalt war die Ausbildung der Geistlichkeit erster und einziger Zweck.

“The first object sought in the establishment of a college was the study of theology.“ “The avowed object of this university (Harvard) was the training of young men for the ministry.“ (G. C. Bush, “History of Higher Ed. in Mass.“ p. 12—21.)

Als die Ansiedlungen noch auf Boston und Umgegend beschränkt waren und eine verhältnismässig dichte Bevölkerung hatten, konnte sich jeder Ort einer oder mehrerer Schulen rühmen, in welchen der Unterricht regelmässig und von männlichen Lehrkräften erteilt wurde. „Ein volles Jahrhundert nach der Gründung der Volksschule finden wir in den Townurkunden nur die Bezeichnung ‘schoolmaster’“, sagt Martin. Ja, es bildete sich sogar ein *Lehrerstand*, der nach A. D. Mayho „viel grössere Anerkennung verdient, als man ihm selbst heutigen Tages zu zollen geneigt ist. Denn diese Männer waren es, die durch ihre lebenslange Hingabe zum edlen Werke der Erziehung erst die feste Grundlage zu unserer amerikanischen Volksschule legten.“

Als indessen nach Beendigung der Kämpfe mit den Indianern die Ansiedler in die „Wildnis“ hinausdrangen und eine Dünne der Bevölkerung eintrat, veränderten sich die Verhältnisse dermassen, dass die Bestimmung betreffs der Ortsschulen (town-schools) hinfällig wurde. Jedes Town wurde je nach der Grösse seines Gebietes in mehrere Bezirke (“districts”, “squadrons”) eingeteilt. Eine geraume Zeit lang gab es in den spärlich bevölkerten Gegenden überhaupt keine Schulhäuser. Die Kinder gingen nicht mehr zur Schule; die Schule kam zu ihnen in der Gestalt eines herumziehenden Lehrers, oder vielmehr einer Lehrerin; denn um diese Zeit (Mitte des 18. Jahrhunderts) erfolgte die Anstellung der *school-dames*. Eine manche fleissige Hausfrau hat damals neben ihren häuslichen Pflichten noch die eines Lehreramtes versehen und während der Schulzeit noch Hemden für die Indianer und Hosen für ihren Gatten genäht. Letztere Beschäftigung war allerdings häufig einträglicher als ihre Lehrerstelle, für deren Verwaltung sie vielfach nur einige Pence pro Woche erhielt.

Aus dieser Einrichtung der “moving school” erwuchs im Laufe der Zeit das in vielen Staaten jetzt noch bestehende „Distriktsystem“. Im Jahre 1789 wurde

dieses System vom Staate Massachusetts gesetzlich anerkannt. Horace Mann bezeichnet diese Verordnung als „das unglücklichste Schulgesetz, das je die Legislatur des Staates erlassen hat.“ Jeder Distrikt baute jetzt sein eigenes Schulhaus und wetteiferte mit dem Nachbarbezirk, für die Bildung seiner Schuljugend *quantitativ* das meiste zu tun, an dem Grundsatz festhaltend: Je billiger der Lehrer, desto länger das Schuljahr! Die Bewilligungen für Schulzwecke waren denn auch äusserst gering, und mancher Distrikt hat damals mit einer Bewilligung von weniger als zehn Dollars pro Jahr seine Schule unterhalten müssen. Das Schuljahr wurde natürlich dementsprechend verkürzt und in manchen Fällen auf nur wenige Wochen herabgesetzt. Die hochwichtige Frage, wo man das zwanzig Fuss lange, fünfzehn Fuss breite Schulhaus hinstellen sollte, wurde damals von den für die Jugenderziehung begeisterten Bürgern eifriger und unter grösserem Aufwand von Beredsamkeit erörtert, als die sonst so wichtige Präsidentenwahl oder irgend eine das nationale Wohl betreffende Frage. Dieser übertriebene Lokalgeist war der stärkste Feind, den später der berühmte Schulmann Horace Mann zu bekämpfen hatte. Ein anderes Übel, das dieses die Schulen isolierende „Distriktsystem“ im Gefolge hatte, war der allorten eintretende Verfall der Sekundärschulen. An deren Stelle trat die durch Privatmittel erhaltene academy, „das Kind der Kirchen und des Privatunternehmens“. Auch Elementarschulen wurden von den bemittelten Klassen für ihre Kinder gegründet. Den Kindern der Armen war der Zutritt zu diesen Schulen schon wegen des hohen Schulgeldes nicht möglich. Für die breiten Schichten des Volkes fehlte eine auch nur einigermaßen gute Schule. Im Jahre 1837 gab es 42,000 schulpflichtige Kinder, die überhaupt keine Schule besuchten, und die durchschnittliche Dauer des Schuljahres für alle übrigen Kinder betrug nicht mehr als siebzehn Wochen. Und welcher Art war die von der Jugend damals erhaltene Bildung? Die begeisterten Lobsprüche, welche man heute noch so oft über den Weisheitstempel, „little red school-house“ genannt, hört, beruhen, genau betrachtet, auf dem falschen Schluss *post hoc, ergo propter hoc*. Lassen wir den Amerikaner Martins hierüber das Wort:

“Whether we mean by education the acquisition of useful knowledge merely, or the culture of intellect and feeling and will which ultimate in thoughtful, skillful, and righteous men and women, we must answer that these schools, even the best of them, did little..... The knowledge which an average boy or girl could acquire or retain in ten or twelve weeks study for each of ten or twelve years, each period of study separated from the next by forty weeks of something else, must be scanty under the best conditions; and the training of powers, mental or moral, could at best only be intermittent and desultory. But when besides the meagerness of opportunity, we consider the unfavorable physical conditions, the crowded, unhealthy, uncomfortable rooms, the inexperience and ignorance of most of the instructors, the mechanical and dreary, often meaningless task-work which went by the name of study, we are forced to conclude that other influences must have been at work—that we may have over-estimated the district-school.” (Evolution of the Mass. Public School-system; p. 112—14. Appleton & Co., New York.)

Auf diese niedrige Stufe war die Volksschule in Massachusetts gesunken, als im Jahre 1837 Horace Mann zum Sekretär der in jenem Jahre von der Staatslegislatur geschaffenen Erziehungsbehörde (State Board of Education) berufen wurde.

Der gewaltige Umschwung des Erziehungswesens in Massachusetts, sowie in allen Nordstaaten der Union, welchen die Geschichte von jener Zeit an verzeichnet, ist in erster Reihe dem unermüdlichen Wirken dieses Mannes zu verdanken. Wäh-

rend seiner elfjährigen Amtstätigkeit war er ununterbrochen an der Hebung der Volksschule tätig. Er brach den Grundsätzen moderner Pädagogik Bahn und schuf eine feste Basis für die spätere gesunde Entwicklung der gesamten Volkserziehung. Die irrige Ansicht, dass Horace Mann das amerikanische Schulsystem geschaffen habe, muss hier berichtigt werden; denn dasselbe bestand schon vor seiner Zeit, und zwar in allen damals bestehenden Staaten der Union. Sein Wirken im Interesse der Erziehung ist aber deswegen nicht minder verdienstvoll. Durch seine zahlreichen Reden und Flugschriften und vor allem durch die jährlich veröffentlichten Berichte hat er nicht nur die Lehrerschaft aufs höchste begeistert, sondern auch unter dem Volke das erlöschende Interesse an der Jugenderziehung wieder entfacht, den geschwundenen Gemeinsinn von neuem belebt. Mit beissender Satire legte er die Übel bloss, die durch das herrschende „District“-Schulsystem erzeugt worden waren. Seine ganze Kampfeslust bezeichnen so recht die bei seinem Amtsantritt gesprochenen Worte:

“I shall avail myself of the opportunity to recommend a few improvements and generally to apply a flesh-brush to the backs of the people.”

Horace Mann war kein Pädagoge „von Hause aus“. Er gehörte dem Advokatenstand an und hat als Abgeordneter im Staatssenat und später im Kongress mehrere Jahre gesessen. Und dennoch sind seine jährlichen Berichte (*Annual Reports*, 1837—48) wahre Fundgruben pädagogischen Wissens, die uns den scharfen durchdringenden Geist zeigen, der auch auf dem ihm fremden Gebiet das Richtige zu treffen versteht.

Sein Hauptziel war es, die Bevölkerung seines Staates über den schlechten Zustand, in welchem sich die Schulen befanden, aufzuklären, und er hat es bewirkt, dass sich unter dem apathischen Volke ein neuer Geist Bahn brach, der den weiteren Fortschritt der Volkserziehung verbürgte. Die Statistik lehrt uns, dass während seiner Amtstätigkeit folgende Errungenschaften gemacht wurden: eine Verdoppelung der Bewilligungen für Schulzwecke; eine Ausgabe von zwei Millionen Dollars für den Bau neuer, besserer Schulhäuser; eine Steigerung der Lehrergehälter von 62 Prozent; eine durchschnittliche Verlängerung des Schuljahres um einen Monat; ein Sinken der Ausgaben für Privatschulen; die Besoldung der Ortsschulbehörden; allgemeine und regelmässig stattfindende Aufsicht über die Schulen seitens der Behörden; die Gründung dreier Lehrerbildungsanstalten (*normal schools*)—die ersten im ganzen Lande.

Einer Stelle aus Martins Werk über diesen mit Recht gefeierten Schulreformer sei hier noch Raum gegönnt.

“When we set ourselves to measure the work of Horace Mann all this must be taken into account. He fought the battle of educational reform through to the bitter end and conquered. Apathetic indifference, hide-bound conservatism, niggardly parsimony, sectarian bigotry, and political animosity surged around him as the enemies of France surged around the white plume of Henry of Navarre; but he left the field so clear that since his day none of these reactionary forces, singly or combined, have made any successful opposition to the ongoing movements of popular education.

To the vigor, the skill, the self-sacrificing order, and the conscientious rectitude with which he conducted the offensive and defensive campaigns of his official life, is due the fact that Massachusetts has suffered none of those educational reverses which have befallen most of the other states. The school children of Massachusetts made no mistake when they placed in front of the Capitol of the State a statue of Horace Mann as of their benefactor and their ideal.” (*Evolutions of the Public School-system in Mass.* p. 184—85.)



Der Boden war bereitet, der Samen gesät; aber erst die folgenden Generationen durften die Früchte ernten. Die Entwicklung der Volksschule in Massachusetts seit 1850 ist eine stetig fortschreitende, dem Ideal wahrer Volkserziehung unaufhaltsam entgegengehende.

Aus einem Ackerbau treibenden Staat war jetzt ein Industriestaat geworden. Durch den Zufluss der Einwanderung nahm seine Bevölkerung nicht nur bedeutend zu, sondern sie wurde auch ungleichartig und verdichtete sich, besonders in den Fabrikorten. Schon im Jahre 1850 finden wir nicht weniger als 200,000 „Ausländer“, ein Fünftel der gesamten Einwohnerzahl, im Staat verstreut. Es waren keine leichten Aufgaben, die den Erziehungsbehörden hierdurch gestellt wurden. Mit welchem Erfolg sie dieselben gelöst haben, erhellt aus der Schulstatistik von 1890, welche wie folgt darüber berichtet: Die Bevölkerung hatte sich seit 1850 um 125 Prozent vermehrt, der Schulbesuch um 96 Prozent erhöht. Das besteuerte Eigentum war um 260 Prozent vermehrt worden; die Bewilligungen für Schulzwecke aber waren um 551 Prozent gestiegen. Das Gesetz verlangt, dass jedes Town die Summe von drei Dollars pro Kind für dessen Schulung erhebt; die Statistik weist nach, dass durchschnittlich \$26.67 bewilligt wird und die Schulen acht und einen halben Monat offen gehalten werden, und nicht nur sechs Monate, wie das Gesetz bestimmt.

Das von Horace Mann und allen fortschrittlich gesinnten Schulmännern so stark bekämpfte „District“-System hielt sich zwar in den kleineren Orten noch bis zum Jahre 1882, dem Jahre seiner endgültigen Abschaffung seitens der Legislatur; in den grösseren Ortschaften — Städten und Towns — wurde jedoch die Klasseneinteilung (grading) schon etwa um die Mitte des letzten Jahrhunderts vorgenommen und die Schulen wieder zentralisiert. Die Lehrerbildungsanstalten vermehrten sich; Hochschulen entstanden an allen grösseren Orten. Schon im Jahre 1827 wurde das Gesetz angenommen, welches bestimmte, dass jeder Ort von 2500 Einwohnern eine free English high school, jeder Ort mit 4000 Einwohnern eine classical high school haben müsse. Welche Bedeutung dieses Gesetz besitzt, besagen die Worte A. D. Mayhows:

“Massachusetts is still the only American commonwealth that in this way makes the secondary education now compulsory on all her population.” (Report U. S. Bureau of Ed. 1896—97, p. 739.)

Das erste in Amerika erlassene Schulzwangsgesetz wurde in Massachusetts, und zwar schon im Jahre 1852 angenommen; demnach musste jedes in dem Alter zwischen acht und vierzehn Jahren stehende Kind mindestens 12 Wochen pro Jahr Schule geniessen. Später erhöhte man die zwangliche Dauer auf zwanzig, in neuerer Zeit sogar auf dreissig Wochen pro Jahr. Ein weiterer Schritt in der Entwicklung der freien Volksschule wurde getan, als 1884 der Staat die freie, unentgeltliche Lieferung der Schulbücher an alle Schüler in den öffentlichen Schulen gesetzlich bestimmte. Eine merkbare Zunahme der die Schulen besuchenden Kinder, besonders an den Hochschulen, war die sofortige Folge.

“So popular has the system (free text-books) become that for political purposes men have contended for the honor of its paternity, as the cities of Greece contended for the honor of having cradled Homer,” sagt Martin; und im 63.

Jahresbericht (1898—99) der Staats-Erziehungsbehörde steht darüber folgendes:

“The first year under the compulsory law was naturally an expensive year, the cost per pupil being \$2.08; thereafter the cost per pupil fell off, the lowest point since reached being \$1.42. In some places the compulsory law has at times literally cost less per pupil than the old ‘indigent pupil’ system, the reduced

cost of books when purchased by the municipality in large quantities more than offsetting the increased number of pupils supplied and the more liberal supplies furnished."

Der deutsche Sprachunterricht wird in den Elementarschulen nicht erteilt, wohl aber auf den Hochschulen und höheren Lehranstalten. So haben, laut Bericht der Erziehungsbehörde von 1901, von den 244 Hochschulen im Staate 105 den Unterricht im Deutschen, teils obligatorisch, teils als Wahlstudium eingeführt. Die deutsche Abteilung der Harvard-Universität ist dem neuesten Bericht des Bundes-Erziehungskommissärs zufolge (Report of 1901, Vol. I., p. 660—61) die stärkste im ganzen Lande. Zwölfhundert Studenten genossen hier gegenwärtig den Unterricht in der deutschen Sprache unter einem Kollegium von sechzehn Professoren. In den vier anderen höheren Lehranstalten des Staates, welche der Bericht anführt, beteiligen sich insgesamt eintausend Schüler am deutschen Unterricht.

Hiermit ist in kurzen Umrissen der Ausbau des Schulwesens in dem kleinen, fortschrittlichen Staate Massachusetts skizziert.

Mit Recht dürfen seine Bürger auf ihr Schulsystem, wie es jetzt besteht, stolz sein.

"No other State is giving so much education to its people as Massachusetts," sagt Dr. Harris.

Die Volksschule in diesem Staat ist des Volkes eigenes Werk, unter grossen Opfern und mit vieler Mühe aufgebaut.

Alle Verbesserungen, alle neuen Einrichtungen, aller Fortschritt, der daran gemacht worden ist, ging jederzeit vom Volke aus. Erst nachdem einzelne Ortschaften das Neue eingeführt und geprüft hatten, folgten andere nach, bis sich die Neuerung allgemein Eingang verschafft hatte; und erst dann hat die gesetzgebende Behörde ihr volle Gültigkeit verliehen.

Auf diesem festen Boden steht das herrliche Gebäude der Volkserziehung im Staate Massachusetts, zu dem die aus der intelligenten Mittelklasse Englands stammenden Puritaner den Grundstein gelegt haben und an dem manch geschickter Baumeister seine Kunst erprobt hat. Noch ist der Bau unvollendet, noch bedarf er mancher Verbesserung, mancher Verzierung; aber fest und unerschütterlich steht er da; und das amerikanische Volk wird nicht fehl gehen, wenn es in der Entwicklung seines Schulwesens sich den „Bay State“ zum Vorbild nimmt.

## Im Eifer.

(Aus der „Neuen Pädagogischen Zeitung.“)

Humoristische Erzählung von *Richard Leissling*.

Mitten im Winter war's. Auf eine Zeit milden Wetters war eine Zeit strenger Kälte gefolgt. Das Thermometer zeigte durchschnittlich — 14° R. Wer hinaus musste, ging nicht, ohne sich gut eingehüllt zu haben. Sonst aber zog es jeder vor, in der warmen Stube zu bleiben. Was in der vorhergehenden Zeit an Feuerung gespart war, das musste jetzt doppelt zugesetzt werden.

Der alte Kantor hielt es heute auch für nötig, während der Mittagspause noch ein paar Scheit Holz zu zerkleinern, damit am Nachmittag das Feuer im Schulzimmer desto lustiger brennen könnte. Er selbst war ja schon fast in die Jahre gekommen, wo die Leute immer über kalte Füße klagen. Er tat's also schon seiner selbst wegen. Trotz seiner sechzig Jahre war er aber noch ein alter Haudegen, der

sich in seiner Schule recht wohl ein Ansehen zu verschaffen wusste. Und dass er auch bei den Erwachsenen geachtet und beliebt war, davon zeugte der prächtige Lehnstuhl, der ihm an seinem letzten Geburtstage von der Gemeinde verehrt war.

Er ging also über den Hof seinem Holzschuppen zu, und während er bestrebt war, durch fleissige Arbeit sich warm zu erhalten, da betraten auch schon die ersten Kinder den Schulhof. Freilich, dort mussten sie auch verbleiben; denn der Lehrer führte ein gar strenges Regiment und liess keinen das Zimmer betreten, solange noch mehr als fünf Minuten am Glockenschlage fehlten. Was sollten sie während dieser Zeit anfangen? Nun, es gab ja Schnee genug. Zwar liess er sich heute nicht gut zu Kugeln formen; aber das schadete auch nichts, denn die zersprühenden Bälle gaben ja den schönsten Pulverdampf ab. Bald waren die Knaben auch in ein regelrechtes Gefecht verwickelt. Und wenn auch nur die Hälfte der Geschosse in die Reihen der Feinde gelangte, so fehlten sie doch selten das Ziel, da der Hof keine grosse Ausdehnung hatte. Aber gefahrbringend waren die Geschosse heute nicht.

Immer grösser wurde die Zahl der Kämpfenden; immer mehr Kugeln kreuzten sich in der Luft; immer ausgelassener wurden die Knaben, immer toller ihr Jubel über einen „sitzenden“ Ball. Und bei allem Eifer merkten sie von der Kälte nichts; denn die Bewegung machte sie warm.

Nur einmal trat eine ganz kurze Unterbrechung ein, an der jedoch nicht einmal sämtliche Knaben teilnahmen. Vom Schuppen her ertönte die Stimme des Lehrers, der einen Knaben zu sich rief, um einen Arm voll des gespaltenen Holzes in die Klasse zu tragen.

Bald trabte auch der Knabe mit bepacktem Arm über den Hof. Wohlweislich vermied er dabei das offene Schlachtfeld. Aber kaum hatte er einige Schritte getan, so wurde ihm dennoch durch einen Schneeball ein Teil seiner Bürde abgenommen und in den Schnee versenkt. Beabsichtigt oder nicht: der Ball hatte seine Wirkung getan, und damit war zugleich das Zeichen zu einem allgemeinen Angriff gegeben; denn nun regnete es förmlich Schneebälle auf den Knaben herab. Wie geschwind der aber seine Holzstücke wieder zusammenbrachte, und wie er, indem er seine Bürde fester umspannte, seine Beine aufhob und eiligst hinter der Haustür Schutz suchte! Denn auch bis dahin verfolgten ihn die Bälle seiner Kameraden, und noch mancher von ihnen liess seine Photographie auf dem Rücken des Knaben zurück. Selbst die Tür musste noch herhalten, und jetzt machte sich bei dem Schuss auch noch der Knall bemerkbar, wenn auch erst im Augenblick des Treffens.

Da auf einmal: „Klirr —!“

Zwar nicht wie ein Blitz, aber doch wie ein Donnerschlag bei heiterem Himmel fuhr das zwischen die Knaben. Verschwunden war das Getöse, die Schneebälle wie weggefedt; verlegene Stille überspannte den Schulhof. Selbst der alte Kantor liess bei dieser plötzlichen Ruhe eine Pause in seiner Arbeit eintreten und spähte in den Hof hinaus. Meinte er doch, Hohehrwürden wäre gekommen, weil bei dessen Erscheinen die Kinder jedesmal verstummten. Aber weil er weder einen Gruss seitens der Kinder vernahm, noch sonst irgendwelches Anzeichen darauf hindeutete, so nahm er seine Arbeit bald wieder auf. Die Knaben aber traten tuschelnd zusammen und liessen ihre Augen dabei mehr als nötig nach dem Schulfenster wandern.

„Wer ist's gewesen?“

„Ich nicht. Ich machte mir gerade einen neuen Ball.“

„Ich auch“ — „Ich auch.“

„Meiner war noch garnicht hin.“

„Meiner auch nicht.“

„Du bist's gewesen!“

„Nein! Da liegt mein Ball noch; ich habe ihn gleich fallen lassen, als es klirrte.“

So und noch mehr klangen die erregten Stimmen durcheinander, wenn auch nicht so laut, dass der Lehrer etwas hätte verstehen können. —

Der Lehrer hatte seine Arbeit beendet. Jetzt trat er heraus, und während er einen zweiten Knaben heranrief, um den Rest des Holzes in die Stube befördern zu lassen, hiess er die andern sich ordnen. Ein zweites Klatschen mit den Händen war das Zeichen, dass ihnen der Eintritt in das Schulzimmer gestattet sei. Während er selbst in seiner Stube verschwand, um sich da seiner Mütze zu entledigen, wohl auch erst noch einmal mit der Bürste über den Rock zu fahren, suchten drinnen die Schüler ihre Plätze auf. Die zerbrochene Fensterscheibe mochte ihnen wohl schwer in den Gliedern liegen. Nur ein unruhiges Flüstern war unter den Knaben zu bemerken; die Mädchen aber lachten heimlich und ergötzten sich an der Angst der Knaben.

Da trat der Gestrenge herein, von der Schar durch Aufstehen begrüsst. Sein erster Blick fiel auf die Glasscherben und von da auf die Öffnung im Fenster, durch die der Winter seine Kälte hereinschickte. Wie das zugegangen war, danach brauchte er nicht erst zu fragen. Die feuchten Stellen am Fussboden und die Überreste des Schneeballes im Fenster redeten eine deutliche Sprache. Jetzt aber schweifte sein unheilverkündendes Auge über die Schar der Knaben, ob sich der Täter nicht selbst verraten würde. Aber, obwohl jeder in dem Auge des Lehrers die Frage nach dem Täter lesen konnte, keiner rührte sich. Auf dem Gesichte eines jeden lag aber etwas wie Schuldbewusstsein. Noch einmal blickte er nach dem Fenster und nach den Scherben. Dann aber, während sein Blick sich wieder der Klasse zuwandte, kam mit unheimlicher Ruhe die Frage von seinen Lippen: „Wer hat das getan?“

So wenig aber vorhin auf den fragenden Blick sich einer gemeldet hatte, so wenig bekam er jetzt eine Antwort. Ebenso blieb auch seine zweite Frage unbeantwortet. Als aber auch beim drittenmale jene Stille weiterdauerte, da schien ihn seine Ruhe zu verlassen. Selbst sein gewöhnlich angewandtes Mittel, sich selbst zu beruhigen — von eins bis zehn und wieder zurück zu zählen — unterliess er. Mit immer mehr wachsender Erregung begann er die Reihen jetzt einzeln durchzufragen:

„Bist Du's gewesen?“

„Nein.“ — „Du?“ — „Nein.“ — „Du?“ — „Du?“ —

Aber auf jedes „Du?“ folgte ebenso regelmässig die Antwort „Nein“. Noch einmal fragte er seine zwanzig Knaben durch. Keine andere Antwort.

„Nun denn, wenn's keiner war, so hat eben einer soviel Schuld als der andere.“

Und während er sein Haselnussstößchen hervorholte, das ihm ein Knabe vor zwei Tagen erst besorgt hatte, gebot er ihnen, sie sollten der Reihe nach herantreten.

Der erste kam. Dreimal piff der Stock durch die Luft; dreimal sauste er nieder auf den Körperteil, der durch seine „hervorragende“ Lage ganz dazu geeignet erscheint. Dem ersten folgte der zweite und so fort. Wohl rieb jeder die bevorzugte Stelle, als er auf dem Seitengange wieder seinem Platze zustrebte und so einen Kreislauf ausführte. Aber schliesslich, als einer nach dem andern seine drei Hiebe empfing, da kam ihnen die Sache doch ganz spasshaft vor. Nahm denn die Reihe noch kein Ende? Der Lehrer war dabei warm geworden. Er hielt einen Augenblick inne, streifte die Rockärmel in die Höhe und begann seine „Arbeit“ aufs neue.

Doch plötzlich hielt er inne. Den erhobenen Arm liess er langsam wieder herabsinken. Sein Auge aber heftete sich streng auf die Stelle, die er eben auf ihre



Empfindlichkeit prüfen wollte. Was war das? Das rot- und weissgestreifte Zipfelchen, das sich da einen verbotenen Ausweg gesucht hatte und ihm nun freundlich entgegenlachte, hatte das nicht schon mit seinem Stocke Bekanntschaft gemacht? „Junge!“ rief er ihm zornig zu, „hast Du Deine Prügel nicht schon empfangen?“

„Ja!“ gestand der erschrockene Knabe.

„Warum kommst Du noch einmal? Willst Du mich ärgern?“

„Die andern sind auch schon wieder vorn gewesen.“

„Sooo — ?“ rief entsetzt der alte Kantor, und als er sein blitzendes Auge über die Übeltäter hingeleiten lässt, erkennt er aus der heimlichen Freude, die ihm aus den Augen derselben entgegenleuchtet, dass der Knabe die Wahrheit geredet hat. Tatsächlich war also mit dem letzten Knaben die Reihe nicht beendet, sondern durch die ersten wieder eigenmächtig verlängert.

Schon wollte er zu den Plätzen der Schlingel eilen, um noch viel „nachdrücklicher“ mit ihnen zu reden. Doch da besann er sich eines besseren: „Eins, zwei, drei —“ und so weiter bis zehn, dann noch einmal rückwärts. Er hatte seinen Zorn unterdrückt.

„Jungens! Von heute ab gibt's für Euch keine Schneeballschlacht mehr!“

Er warf seinen Stock auf den Schrank, stellte eine Lesetafel vor das offene Fenster und trat hinter den Tisch. „Danket dem Herrn, denn er ist freundlich —“ klang es ihm nun aus aller Munde entgegen. Der Unterricht nahm seinen Anfang.

## Berichte und Notizen.

### I. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

#### Baltimore.

Die öffentlichen Schulen haben ihren sechsmonatlichen Kursus mit dem Monat März glücklich beendet. Es waren deren elf, und zwar sechs für Weisse und fünf für Neger. Die Unterrichtszeit war Montag, Mittwoch und Freitag Abend von 7½ bis 9½ Uhr. Wie an den übrigen städtischen Schulen ist auch an diesen der Unterricht frei, und Bücher, sowie Schreibmaterialien werden unentgeltlich verabfolgt. Während früher die Lehrer für diese Schulen aus denen der Tagschulen gewählt worden waren, wurden diesmal letztere nur ganz ausnahmsweise als Klassenlehrer zugelassen, weil die verdoppelte Berufstätigkeit an leitender Stelle als zu anstrengend erachtet wurde. Es fand daher im Herbst eine entsprechende Spezialprüfung statt, woran sich über hundert, darunter Studenten, junge Advokaten und Handelsbessene, beteiligten. Dabei ereignete es sich, dass u. a. einige Universitätsstudenten durchfielen, ein Beweis für die Unverlässlichkeit schriftlicher Prüfungen. Die Leitung dieser Schulen war nach wie vor in den Händen von Oberlehrern der Tagschulen; sie

erhalten drei Dollars den Abend, die Klassenlehrer zwei Dollars. Den Oberlehrern steht eine weitgehende Diskretion zu, sie treffen die Auswahl und Anordnung der Unterrichtsfächer, und können selbst die Schulabende verlegen und die Unterrichtsstunden ändern, wo sie das im Interesse ihrer Schüler finden.

Die grösste der Abendschulen, welcher der Schreiber als Prinzipal vorstand, war insofern bemerkenswert, als an ihr besondere Klassen für Eingewanderte bestanden. Es waren ihrer vier; fünf weitere Klassen waren für Einheimische, zwei davon für Anfänger, die übrigen konnten mehr oder weniger nach dem Vorbild einer deutschen Fortbildungsschule eingerichtet werden. Die Schule war in einem Schulgebäude nahe dem Fusse des Broadway untergebracht, inmitten einer Bevölkerung aus vieler Herren Länder, und zählte unter ihren 320 Lernbegierigen Vertreter und Vertreterinnen von vierzehn Nationalitäten, nämlich Amerikaner, Deutsche, Böhmen, Polen, Russen, Ungarn, Italiener, Österreicher, Norweger, Engländer, Irländer, Schweizer, Griechen und Türken. Die verschiedenen Altersstufen zwischen

dem 13. und 49. Lebensjahre waren hier zu finden.

*Jungamerika* war daran, sich in der ersten Woche unangenehm zu machen; es war die ohnehin schon lebhaftere Wahlwoche, da drängten nach einander zwei sich befehlende Rotten, unter den ominösen Namen Market Rats und Wharf Rats bekannt, von der Strasse herauf ins Anmeldezimmer — die eine wie die andere liess sich aber nach einem ersten Hinweis zur Ausgangstüre geleiten, ohne dass auch nur ein unfreundliches Wort geäussert worden wäre. Ja, einige der jungen Burschen kamen eine Woche später zurück und wurden fleissige Schüler. Während des ganzen Kurses herrschte in der Schule dieselbe Ruhe wie in einer Kirche, wozu das gute Vorbild der Eingewanderten wesentlich beigetragen hat.

Nach dem Vorbild anderer Städte werden unsere öffentlichen Schulen demnächst durch Namen hervorragender Bürger bezeichnet werden. Ein Historiker an der Johns Hopkins Universität hat den Auftrag bekommen, der Schulbehörde diesbezügliche Vorschläge auszuarbeiten, wofür ihm einhundert Dollars ausgesetzt worden sind. Nur solche Bürger, die sich vor der Zeit des Bürgerkrieges ausgezeichnet haben, sollen berücksichtigt werden. Bis jetzt sind die Schulen numeriert, die englisch-deutschen führen die Nummern 91 bis 99.

### S.

#### Chicago.

Chicago ist in Gefahr, das herrliche Thomas-Orchester zu verlieren! Seit mehr als einem Dutzend Jahren hat es die Musikreunde der Stadt und Umgebung durch die Wiedergabe klassischer Musikwerke in vollendeter Form geradezu entzückt. Es steht unstreitig auf gleicher Höhe mit den allerersten Vereinigungen dieser Art in der alten Welt! Und das will sehr viel sagen. Die Defizite sind allerdings von Jahr zu Jahr geringer worden, allein die paar Leute, die seither jährlich 15—20 Tausend Dollars zugelegt haben, sind es müde geworden, das weiter zu tun. Ein eigenes Heim, zu dem die Pläne und Voranschläge schon gemacht sind, das aber \$750,000 kosten würde, könnte den Zusammenbruch verhindern. Bisher sind etwas über \$200,000 gezeichnet worden. Da die Kontrakte der Musiker in etwa vier Wochen ablaufen, so hat die Sache grosse Eile, um im günstigen Sinne entschieden zu werden.

Hier wäre eine Gelegenheit für unsere Millionäre, ihren Gemeinsinn zu zeigen! Das Thomas-Orchester hat in der Zeit

seines Bestehens mehr für Erziehung des Volkes getan, als die Universität des Mr. Rockefeller.

Emes.

#### Cincinnati.

„Wenn Du aber gar nichts hast, Ach, so lasse Dich begraben—Lump!“

Wenn je einmal im Leben, so war Ihr Korrespondent in diesen Tagen recht ernstlich gesonnen, diesen Rat Heine's zu befolgen. Da fiel ihm aber noch im letzten Augenblicke Goethes Diktum ein: „Nur Lumpen sind bescheiden“. Ergo: Schreiben, wenn es weniger als blutwenig zu schreiben gibt! — „Dieses vorausgeschickt“, ist eine weitere Entschuldigung ob der Magerkeit dieser Korrespondenz nicht vonnöten. Ich geb's gern!

Glücklicherweise hatten wir gestern eine Versammlung des Deutschen Lehrervereins, bei der nicht nur vorzügliche Gesang- und Instrumentalpiecen von Nicht-Berufsgenossen—Lehrer und Lehrerinnen haben einstweilen den Sang „sich abgetan“ — zu Gehör gebracht wurden, sondern auch ein langjähriger bewährter Freund unserer Gilde, Herr Pastor Eduard Voss (ein Urenkel von Johann Heinrich Voss) einen sehr zeitgemässen und packenden Vortrag hielt über das Thema „Der Deutsche Michel in Amerika“. Wohlverdientes Lob, aber auch Tadel und erste bedeutsame Mahnungen liess der gewandte Redner den Deutschamerikanern in begeisterten Worten angedeihen. Der deutsche Michel, der im alten Vaterlande sich auf immer drunten im Kyffhäuser zur ewigen Ruhe niedergelegt hat, so meinte der Redner, schickte vorher einige gesunde Ableger herüber zu uns, und die sorgen dafür, dass er hierzulande üppig weiter gedeiht, so üppig, dass er seine Sprache, seine guten Sitten und Gebräuche, nur zu oft wissentlich und geflissentlich, schmählich vernachlässigt und preisgibt. Niemand könne mehr dazu beitragen, hierin Änderung zu schaffen, als der deutsche Lehrerstand, denn die deutschamerikanische Jugend sei es nunmehr allein, die das Deutschtum in Amerika vor Versumpfung und endlichem Untergange bewahren kann. Sie in dieser Hinsicht auf den rechten Weg zu leiten und dafür zu sorgen, dass sie ihn wacker auch beschreite, das sei unsere, der Lehrer Sache, da leider so viele deutsche Eltern dieses ihres Amtes nicht walteten. — Der prächtige Vortrag ist im Manuskript nicht vorhanden, da der Redner keines hat, sonst wäre eine vollinhaltliche Wiedergabe desselben in den P. M. gewiss recht sehr am Platze. Weitere Sätze aber herauszugreifen, würde

die gewünschte und durch den Vortrag so weit erreichte Wirkung abschwächen. Vielleicht lässt der Redner sich herbei, seine Ausführungen nachträglich doch noch niederzuschreiben, dann seien dieselben unseren Lesern nicht vorenthalten.

In unseren Lehrerkreisen im allgemeinen geht's hoch her. Nicht nur werden in den verschiedenen Vereinen die Vorstandsneuwahlen mit wirklicher Inbrunst vorgenommen, bezw. betrieben und vorbereitet, sondern von pädagogischer Weisheit triefende monatliche offizielle Schulbulletins und nichtoffizielle Lehrerzeitungen lassen es an Ratschlägen und Mahnungen unterschiedlicher Güte nicht fehlen. Daneben ist jeder Freitag der Woche zu einer Muss-Versammlung sämtlicher Lehrer — aller Grade der Reihe nach — bestimmt. Im englischen Departement besteht die Sache aus Vorträgen der verschiedenen Superintendenten, während im deutschen Departement Probelektionen vorgeführt werden, jedenfalls eine nicht genug zu lobende Neuerung unseres Dr. Fick, an dem es — ich will's offen sagen — wahrlich nicht liegt, wenn der deutsche Unterricht nicht die höchste, unter den Umständen mögliche, Stufe erreicht. Das tut uns allen ohne Ausnahme wohl, und wir dürfen ohne Scheu sagen, dass gar manche englische Kollegen uns darum beneiden. „Wir alle wollen Hüter sein!“ Das haben wir in Cincinnati immer bewahrt.

Wir stehen vor einer neuen Stadtwahl, bei welcher der Schulrat gleichfalls in Mitleidenschaft gezogen werden wird. Doch sind jetzt schon Zweifel laut geworden, ob unter der neufabrizierten Gemeindeverwaltung in Ohio eine solche Wahl im jetzigen Augenblicke wohl geboten oder statthaft sei. Da steht ja wohl ein Einhaltsbefehl, oder so was Ähnliches, post festum in Aussicht. Uneingehalten und unangefochten kann ja heutzutage nichts mehr existieren—also warum nicht?

quidam.

#### Milwaukee.

Es ist in diesen Korrespondenzen schon öfter die Rede gewesen von der Notwendigkeit eines guten Schulzwangsgesetzes. Es wurde auch mitgeteilt, dass eine Vorlage ausgearbeitet sei. Diese ist nun der Legislatur unterbreitet worden, und soweit man bis jetzt die Sachlage beurteilen kann, hat die Vorlage die beste Aussicht angenommen zu werden. Damit würde dann einem doppelten Übelstande abgeholfen werden, nämlich dem des Schulschwänzens einerseits, und sodann dem Arbeiten in den Fabriken

seitens schulpflichtiger Kinder. Der letztere Übelstand besteht besonders in Milwaukee in ganz erschreckender Weise. Tausende von Kindern beiderlei Geschlechts unter 14 Jahren sind hier in Fabriken und Kaufhäusern beschäftigt. Traurig, sehr traurig ist es, dass wir so gewissenlose und pflichtvergessene Eltern haben, die um des kärglichen Lohnes willen ihren Kindern den so nötigen Schulunterricht rauben und sie geistig, körperlich und moralisch verkümmern und verderben lassen in den Fabriken. Nun haben wir ja Fabrikinspektoren, die dazu sehen sollen, dass keine Kinder unter 14 Jahren in Fabriken arbeiten; aber wozu ist man denn in Amerika? Da muss man sich zu helfen wissen; denn augenscheinlich werden hier die meisten Gesetze nur zu dem Zwecke gemacht, dass sie übertreten werden. Da gehen also die Eltern einfach zu irgend einem Friedensrichter, Notar oder Winkeladvokaten und schwören frech und schamlos, dass ihr 12-, ja 11- oder 10jähriges Kind 14 Jahre alt ist, und für einige Dollars stellt dann der gefällige Beamte die bezügliche Bescheinigung aus. Doch hoffen wir, dass dies nur Ausnahmen sind und nicht die Regel. Aber wie traurig steht es doch mit unsern sozialen Verhältnissen, dass Kinder und bleichsüchtige, schwächliche junge Mädchen den Platz der Männer in den Fabriken einnehmen. Sind die letzteren nicht oft im wahrhaften Sinne des Wortes ein Moloch, dem Ehre und Tugend mancher junger Mädchen, der Wohlstand der Familien und die Wohlfahrt des Staates und des Landes geopfert werden?

Dann wird hoffentlich auch das Übel des Schulschwänzens gründlicher ausgerottet werden. Bis jetzt hatten wir hier in Milwaukee nur einen „Truant officer“, und der ist sicherlich nicht genügend für eine solche grosse Stadt. Leider bekümmern sich manche Eltern nicht gewissenhaft genug um den Schulbesuch ihrer Kinder, darum kommt es oft genug vor, dass Kinder die Schule schwänzen, ohne dass die Eltern nur eine Ahnung davon haben. Dann ist noch ein grosser Übelstand da, aber der kann wohl schwerlich durch Gesetze abgestellt werden. Ich meine nämlich den so sehr unregelmässigen Schulbesuch der Kinder. Wenn die Eltern nur eine Idee davon hätten, wie sehr sie ihren Kindern schaden durch das viele Zuhausehalten derselben, und wie sie uns Lehrern unser Amt damit erschweren, so würden sie das wohl zu vermeiden suchen. Wie kann ein Schüler regelmässige Fortschritte machen im Unterricht, wenn er

von 5 Schultagen fast regelmässig einen oder zwei Tage zuhause bleibt, und zwar ohne krank zu sein? Wenn dann die

Kinder im Unterricht zurück bleiben, so wird oft den Lehrern die Schuld davon gegeben. A. W.

## II. Umschau.

Dr. M. D. Learned, Professor der deutschen Sprache und Literatur an der Staatsuniversität von Pennsylvanien, unser früherer verdienstvoller Bundespräsident und Mitarbeiter an diesem Blatte, tritt am 18. d. M. einen längeren Urlaub an, den er zu einer Reise nach Europa benützen wird. Soll diese Reise zunächst auch eine nach zehnjähriger angestrengtester Tätigkeit wohlverdiente Erholungsreise sein, so wird der rastlos tätige Mann die Zeit doch zugleich seinen Privatstudien widmen. Von Liverpool, dem ersten Ziel seiner Reise, beabsichtigt Prof. Learned sich nach Deutschland zu begeben, um vornehmlich in den Rheinlanden und der Schweiz literarischen und kulturgeschichtlichen Studien obzuliegen. Dem Scheidenden unsere und aller seiner Freunde besten Wünsche für eine glückliche Reise und fröhliche Wiederkehr!

Aus Veranlassung der Feier des *Deutschen Tages*, die am 9. November des vorigen Jahres in New York abgehalten wurde, erschien eine *Festschrift*, welche von mehr als lokalem Interesse zu sein verdient. Sie wurde unter der fähigen Leitung von Kollegen A. J. W. Kern hergestellt und soll nicht nur einen Denkstein der kulturellen Tätigkeit des Deutschtums von New York, sondern des gesamten Deutschamerikanertums bilden; sie bietet ein überaus reichhaltiges Material aus diesem Gebiete und ist daher einem jedem, der der Entwicklung des Deutschtums in diesem Lande Interesse entgegenbringt, aufs angelegentlichste zu empfehlen. Die Schrift ist gegen Einsendung von 10 cts. von Herrn A. J. W. Kern, Jamaica, N. Y., zu beziehen.

In Indiana kam kürzlich die *Frage des Impfwanges* vor dem Staatsobergericht zur Entscheidung. Es waren nämlich von dem Gesundheitsamt verschiedener Städte alle Kinder, die nicht geimpft waren und sich dem Impfen widersetzen, von dem Schulbesuch ausgeschlossen worden, und manche Schulen, so besonders in Terre Haute, mussten aus diesem Grunde geschlossen werden. Auf Grund einer diesbezüglichen Berufung hat das Obergericht nunmehr entschieden, dass es unstatthaft sei, ungeimpf-

ten Kindern den Schulbesuch zu verweigern, und die Schulen konnten daher wieder geöffnet werden.

New York. Von der für Verbesserungen ausgeworfenen Summe von \$9,940,000 sind \$3,500,000 für Schulzwecke bestimmt. — Die Kosten für die Führung der Columbia-Universität belaufen sich für das kommende Schuljahr 1903—1904 laut soeben veröffentlichten Etats auf \$1,703,994.80. Ein Defizit von \$150,000 wird durch freiwillige Beiträge gedeckt werden müssen.

Während des Monats April werden voraussichtlich alle die vom deutschen Kaiser dem *Germanischen Museum* zu Harvard zum Geschenk gemachten Gipsabgüsse zum Versand kommen.

Schutzhallen für Schulhöfe sind in den Kreisen der Schulhygieniker lange schon als notwendig bezeichnet worden. Einen Versuch mit einer solchen Schutzhalle will die städtische Schulverwaltung Berlins bei dem neuen Gemeindeschulhause machen, das in der Putbusser Strasse errichtet werden soll. Auf Wunsch der Schuldeputation ist von der städtischen Bauverwaltung in dem Bauentwurf ausser der üblichen Turnhalle noch eine besondere offene Halle vorgesehen worden, die einen Teil des Hofes überdacht. Es wird dadurch möglich, die Schulkinder auch bei Regenwetter sich während der Unterrichtspausen im Freien aufhalten zu lassen.

Jena. Die diesjährigen *Ferienkurse* für Lehrer und Lehrerinnen dauern vom 3.—15. August d. J. Das Verzeichnis gibt folgende Vorträge an: 1) Naturwissenschaftliche Kurse: 1) Botanik (Prof. Dr. Detmer); 2) Anleitung zu botanisch-mikroskopischen Arbeiten und pflanzenphysiologischen Experimenten (Prof. Dr. Detmer); 3) Die Tierwelt des Meeres, mit Demonstrationen (Prof. Dr. Ziegler); 4) Praktischer Kursus der Zoologie (Prof. Dr. Ziegler); 5) Physiologie des Gehirns, mit Demonstrationen (Privatdozent Dr. Noll); 6) Die Geologie in der Schule (Prof. Dr. Johannes Walther); 7) Anwendung optischer Instrumente zum Zwecke chemischer Untersuchungen: Spektralanalyse, Mikroskopie, Polarisation, Refraktion (Pri-



vatdozent Dr. Gänge). II. Pädagogische Kurse: 1) Allgemeine Didaktik (Prof. Dr. Rein); 2) Spezielle Didaktik, mit praktischen Übungen (die Oberlehrer Fr. Lehmensick und H. Landmann); 3) Abnorme Erscheinungen im kindlichen Seelenleben, mit Demonstrationen (Direktor J. Trüper); 4) Psychologie des Kindes (Dr. A. Spitzner-Leipzig). Ausserdem werden noch gehalten: pädagogische Kurse, geschichtliche, theologische, philosophische Kurse, Kurse aus dem Gebiete der Kunst und Sprachkurse. Programme stehen auf Wunsch zur Verfügung. Anmeldungen nimmt entgegen: Das Sekretariat (Frau Dr. Schnetger, Jena, Gartenstrasse 2).

*Ungeteilte Schulzeit.* Bekanntlich ist schon in einer Reihe reichsdeutscher Städte die ungeteilte Schulzeit eingeführt. Kürzlich wurden die Schulärzte von Göttingen zu einem Gutachten in dieser Angelegenheit aufgefordert, und sie haben sich für die Aufhebung des Nachmittagsunterrichtes ausgesprochen.

*Bureaukratismus mit dem Rohrstock.* Einem Einwohner Sommerfelds ging vor einigen Tagen folgendes Schreiben zu:

Auf Veranlassung der Königlichen Bezirksschulinspektion Leipzig II hat der hiesige Schulvorstand beschlossen, Ihren Sohn, den Schulkneben Hermann Sch. aus Klasse II hiesiger Volksschule, wegen Lügens und Weglaufens aus der Schule zu bestrafen, und zwar gemäss Ihres vor der Königlichen Amtshauptmannschaft zu Leipzig am 27. November 1902 zu Protokoll gegebenen Wunsches durch eine körperliche Züchtigung. Dieselbe wird im Interesse der Gesundheit Ihres Sohnes unter Zuziehung eines Arztes vollzogen werden und die hiesige Schulkasse die dadurch verursachten Unkosten von Ihnen einziehen.

Sollten Sie etwas dagegen geltend machen wollen, so haben Sie dies bis Mittwoch, den 11. Februar d. J., bei dem unterzeichneten Vorsitzenden des Schulvorstandes anzubringen, wobei Sie darauf aufmerksam gemacht werden, dass die hiesige Schulkasse alle durch Ihrerseits verursachte Weiterungen entstehenden Kosten ebenfalls von Ihnen einziehen wird.

Sommerfeld bei Leipzig, den 4. Febr. 1903.

Der Schulvorstand.

Liz. Dr. Wirth, Pfarrer, I. Vorsitzender.

Ob der Junge seine Hiebe wohl endlich weghaben mag?

*Zur neuen Rechtschreibung.* Die Vereinigungen der Buchdruckereibesitzer des Deutschen Reiches, Österreichs und der Schweiz haben beschlossen, die neue

deutsche Rechtschreibung in ihren Geschäften derart zu vereinheitlichen und zur Durchführung zu bringen, dass zur möglichsten Beseitigung der immer noch zulässigen vielfachen Doppelschreibungen die in den Regeln und im Wörterverzeichnis bevorzugte Schreibung als massgebend erklärt wird. Infolgedessen wird Regierungsrat Dr. Duden in Leipzig eine „Rechtschreibung der Buchdruckereien deutscher Sprache“ bearbeiten, welche sodann von den Verlagsbuchhändlern, Zeitungsverlegern und Zeitungsredaktionen in Anwendung gebracht werden soll.

*Steilschrift.* In den Schulen des Herzogstums Meiningen wird die Steilschrift mit einem Richtungswinkel von 65° eingeführt.

*Jahresgehalt für den Lehrer Classen.* Zwei Hamburger Privatleute haben dem Verfasser des sozialen Romans „Kreuz und Ambos“, Walter Classen, in Anerkennung der tüchtigen schriftstellerischen Leistung und der in dem Roman niedergelegten Bestrebungen ein Jahresgehalt von 1500 Mark ausgesetzt, damit Classen nicht gezwungen ist, im Volksschuldienst zu bleiben.

Deutschlands Lehrerseminar für Knabenhandarbeit in Leipzig erfreut sich unter der trefflichen Leitung Dr. Pabsts nach wie vor der allgemeinen Wertschätzung. Wie aus dem vorliegenden Bericht über die Unterrichtskurse im Sommer v. J. hervorgeht, hatten sich 76 Kursisten aus den deutschen Bundesstaaten, aus Amerika, Grossbritannien, Russland, Österreich-Ungarn eingefunden, um sich in den verschiedenen Fächern ausbilden zu lassen. Der Erfolg entsprach den Bemühungen der Teilnehmer sowohl als auch der Lehrenden, und so darf das Lehrerseminar mit Befriedigung auf die verflossenen Jahre zurückblicken und getrost in die Zukunft schauen! Vom 8.—10. Juli soll an dieser Anstalt ein kostenfreier Kursus für Schulaufsichts- und Verwaltungsbeamte sowie für Schulleiter abgehalten werden. Programme hierfür können von dem Vorsitzenden des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit, E. von Schenckendorff, in Görlitz, bezogen werden, an welchen auch, spätestens bis zum 10. Juni, die Anmeldungen zu richten sind.

*Die gebildetste Nation der Welt* ist nach einer englischen statistischen Tabelle die deutsche. In Deutschland besucht ein Mann unter 213 die Universität, in Schottland einer unter 520, in den Ver. Staaten einer unter 2000 und in England einer unter 5000.

### III. Vermischtes.

*Eine ansehnliche Reihe bedeutender Männer waren in der Schule durchaus keine Musterknaben.* Karl von Linné, der Vater der Naturgeschichte und Begründer der wissenschaftlichen Botanik, musste aus der Schule genommen werden und wurde zu einem Schuster in die Lehre getan. Erst später entdeckte ihn ein Arzt in der Schusterstube. Dem Bahnbrecher auf dem Gebiete der Chemie, Justus von Liebig, gehörte stets der letzte Platz in der Klasse und der „dumme Justus“ war zur stehenden Redensart bei den Kommilitonen geworden. Alexander von Humboldt war als Kind, im Gegensatz zu seinem Bruder, so schwachsinnig, dass seine Lehrer und seine Mutter zu der Überzeugung kamen, er eigne sich zum Studieren gar nicht, und Humboldt sagte selbst, dass es ihm ganz plötzlich licht im Kopfe geworden sei. Bürger, der Balladendichter, quälte sich als Knabe bei den lateinischen Konjugationen tagelang ab, ehe er nur eine Form in den Kopf gebracht hatte, und Ernst Schulze, der Dichter der „bezauberten Rose“, soll ein Muster von Schlafmützentum gewesen sein. Walter Scott, der berühmte englische Romanschreiber, war all seiner Lehrer Schrecken. Noch auf der Universität zu Edinburg prophezeite ihm ein Professor, dass er es zu nichts bringen werde. Der geistreiche englische Kritiker und Politiker Swift fiel auf der Hochschule zu Dublin so kräftig durchs Examen, dass man ihm in Oxford nicht die Aufnahme zur Vollendung seiner Studien gewähren wollte. Auch Wellington zeichnete sich in seiner Kindheit durch Trägheit und Ungeschicklichkeit aus, und der grosse Napoleon war als Knabe sehr schwer von Begriff und entwickelte sich erst auf der Kriegsschule zu Brienne. Hogarth, der grosse Humorist in Bildern, wurde von seinen Lehrern für stumpfsinnig erklärt. Thorwaldsen, der geniale dänische Bildhauer, musste in der zweiten Klasse seiner heimatlichen Schule drei volle Jahre sitzen.

*Lehrer und Landstreicher.* Eine merkwürdige Erscheinung des russischen Landlebens sind die Lehrer, die sich als Landstreicher herumtreiben, weil ihren Diensten zu wenig nachgefragt wird. Diese landstreichenden Lehrer setzen sich aus den verschiedenartigsten Berufszweigen zusammen. Man findet unter ihnen gewesene Studenten, verabschiedete Soldaten, entlassene Geistliche und Schreiber aller Art, mit einem Wort

gescheiterte Existenzen aller Professionen. Die weitaus grössere Mehrzahl dieser Leute sind starke Säufer, Leute, die in ihrem Leben alles verloren haben. Viele haben sogar die einst besseren Kenntnisse vergessen, so dass es mit ihrem Wissen recht trostlos bestellt ist. Das Frühjahr und den Sommer über treibt sich diese Art von Lehrern in der Stadt herum. Der vagierende „Lehrer“ bildet hier einen ständigen Besucher der verschiedenen Kneipen und Theehallen, in denen er Klagen oder Briefe für die übrigen Besucher schreibt und dabei gehörig trinkt. Mit Eintritt des Herbstes schnürt der „Lehrer“ sein Bündel und zieht aufs Land, um in irgend einem Dorfe den Bauernkindern Weisheit einzutrichtern. Es gibt sehr viele landstreichende Lehrer, die ihren bestimmten Ort haben, an welchem sie sich alljährlich niederlassen. Man freut sich, wenn sie kommen, kennt sie genau und übersieht ihre Fehler wegen ihrer guten Eigenschaften. Aber es gibt auch Lehrer, deren Rückkehr das Dorf nicht ohne Grund fürchtet. Erscheint ein landstreichender Lehrer in einem Dorf und wird das Bedürfnis für seine Gegenwart festgestellt, so beginnt er mit dem „Sammeln“ von Schülern. Diejenigen Lehrer, die wirklich einige Kenntnisse besitzen, stellen sich meist unter die Protektion des Dorfgeistlichen, um ihrer Person mehr Gewicht zu verleihen. Hat sich der Lehrer niedergelassen, so vereinbart er mit den Eltern der Schüler die Bedingungen, unter denen er ihre Kinder unterrichten wird, sowie den Ort und die Zeit des Unterrichts. Das Honorar, das diesen Lehrern zuerkannt wird, besteht aus einer Zahlung von 50 Kop. bis zu einem Rubel monatlich für jedes Kind. Zu Unterrichtszwecken wird entweder eine besondere Hütte gemietet oder der Unterricht findet abwechselnd in der einen oder anderen Bauernhütte statt. Im ersteren Falle bedingt sich der Lehrer auch ein bestimmtes Quantum von Nahrungsmitteln aus, oder aber er isst bei den Bauern, in deren Häuten er unterrichtet. Der Unterricht beginnt meist, sobald es hell geworden ist, und wird fortgesetzt, bis der kurze Wintertag zur Neige geht. Von einer Einheitlichkeit des Unterrichts kann bei derartigen Lehrern natürlich nicht die Rede sein. Ein jeder lehrt, wie es ihm gut dünkt. Er weiss, dass der Bauer geizig ist, und kommt daher nie mit irgendwelchen Forderungen. Alle Misserfolge werden den

Schülern zugute geschrieben, denn der Lehrer, der sich den ganzen Tag mit seinen Zöglingen beschäftigt und die Faulen dazwischen gehörig durchprügelt, muss gut sein. Man muss den Unterricht eines solchen landstreichenden Lehrers angehört haben, um die Kinder und deren Eltern tief zu bemitleiden. Abgelumpt, schmutzig, branntweinduftend herrscht ein solcher Lehrer über die unschuldigen Kinderseelen. Dabei katzbuckelt und dienert er vor jedem betrunkenen Bauern in der Hoffnung, vielleicht ein Gläschen Branntwein zu erhalten; jedem Bauernwirt führt er seine Kunststücke vor, um seine Gunst zu erwerben. Schlimmer wird die Sache jedoch, wenn das Dorf einen Winkeladvokaten, der in den Kneipen der Stadt gearbeitet hat, zum Lehrer erhält. Dieser begnügt sich nicht damit, die Kinderherzen zu vergiften, sondern er drängt sich in alle Angelegenheiten des Dorflebens, bemüht sich, Zwist und falsche Ansichten zu verbreiten, und tritt als Rechtsanwalt derjenigen Partei auf, die mehr bezahlt. Es wird wohl noch lange dauern, ehe diese russische Lehrerspezialität verschwindet.

*Sind wir eine zivilisierte Nation?* Ein Kriegsschiff erster Klasse kostet soviel als die 94 Gebäude der Harvard-Universität, kann jedoch von dem neuen Sprengstoffe „Maximite“ augenblicklich vernichtet werden. Wir verausgaben für Schulzwecke jährlich 200 Millionen Dollars, für Kriegszwecke 400 Millionen, und doch leben wir im tiefsten Frieden.

*Militär und Unterricht.* Der „Pionier“ in Bern bringt bei Gelegenheit der Besprechung der Unterstützung der Volksschule durch den Bund folgende Zusammenstellung der Ausgaben in den Ländern Europas für Militär und Unterricht:

Ausgaben per Einwohner:  
Grossbritannien und Irland, für Militär, 25 Fr., für Unterricht 6 Fr.; Frankreich, für Militär, 24 Fr., für Unterricht, 5 Fr.; Deutsches Reich, 18 Fr., 7 Fr.; Dänemark, 11 Fr., 3 Fr.; Griechenland, 10, 2; Schweden, 9, 4; Österreich-Ungarn, 9, 2; Italien, 9, 1; Rumänien, 9, 5; Norwegen, 8, 4; Belgien, 8, 5; Schweiz, 8, 15.

Über „Babel und Bibel“ hat vor längerer Zeit Prof. Delitzsch in Gegenwart des Kaisers gesprochen und dabei den Widerspruch der Theologen beider christlicher Konfessionen, sowie des jüdischen Rabbinen erregt. In einem neuen, wieder in Gegenwart des Kaiserpaars, des Reichskanzlers, des Kultusministers, zahlreicher hervorragender Theologen u. s. w. gehaltenen Vortrage über dasselbe

Thema ist Prof. Delitzsch noch weiter vorgegangen. Auf Grund der Ergebnisse der Nachgrabungen in Babel ist Prof. Delitzsch zu der Überzeugung gelangt, es sei ein Irrtum, wenn man annehme, dass die hebräische Sittenlehre mit allem, was zu ihr gehöre, aus sich selbst entstanden sei; sie sei vielmehr aus vorhandenem geboren, zum grossen Teil aus der Kultur anderer hochentwickelter Staaten geschöpft. Die in den Büchern Moses verzeichneten Gesetze seien erst nach der Einwanderung in Kanaan, erst nachdem die Juden sesshaft geworden, entstanden und auf Moses nur zurückgeführt worden, um ihnen mehr Ansehen und Geltung zu verschaffen. Die meisten Gesetze der Juden seien bereits von den Babyloniern ebenso heilig gehalten worden wie von den Juden. Lange vor der mosaischen Zeit bestand in Babylonien ein wohlgeordneter Rechtsstaat, mit Gesetzen, in denen sich die von Moses aufgestellten Bestimmungen befinden. Obenan steht darin der Schutz der Waisen, der Witwen und der Schwachen. So gut wie die Gesetze von Babel menschlichen Ursprungs seien, seien es auch die mosaischen. Die weitere Forschung müsse ermitteln, was an den mosaischen Gesetzen nur israelitisch, was allgemein semitisch, was babylonischen Ursprungs ist. Viele Übereinstimmungen fallen ins Auge, wie beispielsweise der Rechtssatz Auge um Auge, der Sabbat und vor allem der Gedanke des Einen Gottes (Jahwe). Delitzsch bestreitet, dass die Beschneidung das besondere Bundeszeichen zwischen Jahwe und Israel gewesen sei. Gemeinsamen Ursprungs aus der babylonisch-assyrischen Welt sind nach Delitzsch auch das Wiedervergeltungsrecht, das Neumondsfezt, das Brustschild des Hohenpriesters, das Schaubrot u. s. w. Bei den zehn Geboten nimmt Delitzsch das fünfte und siebente von der babylonischen Abhängigkeit aus. Im übrigen sind manche babylonischen Anschauungen den jüdischen überlegen, so z. B. in betreff der Stellung der Frauen. Selbst der Monotheismus ist nicht israelitischen Ursprungs. Der Gottesname Jehu ist aus der Urkunde des dritten vorchristlichen Jahrtausends erwiesen. Vor allen Dingen nehmen es die strenggläubigen Theologen dem ernstesten Forscher Delitzsch übel, dass er es für Aberglauben erklärt, das alte Testament sei eine Offenbarung Gottes.

*Was ein Vogelnest wert ist.* Hierüber finden wir Rechnung: In einem Neste sind fünf Junge. Jedes dieser Jungen braucht durchschnittlich täglich 50 Stück Raupen zur Nahrung. Alle Jungen zu-

sammen brauchen also täglich 250 Raupen. Die Atzung dauert durchschnittlich dreissig Tage. Während dieser Zeit werden 7500 Raupen vernichtet. Jede Raupe frisst täglich ihr eigenes Gewicht an Blättern und Blüten. Angenommen, sie brauche, bis sie ausgefressen hat, auch dreissig Tage und fresse täglich nur eine Blüte, die eine Frucht gegeben hätte, so frisst sie in dreissig Tagen dreissig Obstfrüchte, und die 7,500 Raupen fressen zusammen 225,000 solcher Blüten.

Die letzte Schülerin Pestalozzis, Frau A. M. von Wattenwil-Gormann, ist im Schlingmoos bei Gurzelen im hohen Alter von 89 Jahren gestorben. Laut „Ev. Schbl.“ erzählte sie gerne von ihrem ver-

ehrten Erzieher, in dessen Institut zu Yverdon sie einige Zeit zugebracht hatte. Dabei konnte sie eine Locke des Meisters vorweisen, welche sorgsam in einem Etui verwahrt wurde. Und wenn sie dann etwa von den Eigentümlichkeiten Pestalozzis erzählt hatte, so fügte sie bei: „Aber wir hatten ihn sehr, sehr lieb“.

Schüler-Grammatik: „Die Tulpe ist schön; aber sie ist ruchlos.“

Aus der Schule. Lehrer (bei Erklärung von Uhlands „Glück von Edenhall“): Hat vielleicht einer von euch etwas von einer Fey oder Fee gelesen? Was ist eine Fee? Schüler: Ein hübsches Weib, wo einem gern etwas schenkt.

## Bücherschau.

### Berichtigung.

Erst nach Abfassung meiner Anzeige der Prettyman'schen Ausgabe von *Schillers Dreissigjährigem Kriege*, Buch III, in der Märznummer der P. M. (S. 125 f.) bin ich mit Dr. Bernhards Bearbeitung des gleichen Stoffes bekannt geworden, der bereits 1894 — also geraume Zeit vor den beiden andern in meiner Besprechung genannten Ausgaben — im Verlage der American Book Company erschienen ist. Ich bedaure das Versehen um so mehr, als, wie ich nachträglich erfahren habe, gerade Dr. Bernhards Buch den Zwölferausschuss veranlasste, den betreffenden Lesestoff in seine Liste empfehlenswerter Texte aufzunehmen. Eine genaue Prüfung der Ausgabe, die den Titel führt „*Gustav Adolf in Deutschland, 1630 — 1632. From Schiller's History of the Thirty Years' War*,“ überzeugt mich, dass diese ehrende Anerkennung wohl verdient war. Dr. Bernhards Ausgabe enthält etwa vier Seiten einführender Bemerkungen und ist mit neun Illustrationen — vorwiegend Porträts der berühmten Feldherren des Krieges — sowie einer Übersichtskarte zur Lützener Schlacht ausgestattet. Wie das Vokabular schon andeutet, ist das Büchlein mehr für High Schools als für Colleges berechnet. — An Einzelheiten möchte ich folgendes bemerken: Anm. 6 zu S. 9 erweckt eine irrige Vorstellung; die Schweden sind wohl mit den Goten stammverwandt, aber doch keineswegs deren Nachkommen. Falsch ist die Ableitung Welschland = Gallie land, Anm. 6 zu S. 24; siehe Kluges Etymologisches Wörterbuch unter welsch. Angesichts des sonst so beliebten Totschweigens der geschichtlichen Wahrheit hat mich auch Anm. 4 zu S. 24 angenehm berührt; und hierzu sei mir gestattet, aus Prof. Kochs Besprechung des Trümpelmannschen Schauspiels „Die Zerstörung Magdeburgs“ (Literarisches Centralblatt, 7. März 1903, Beilage Sp. 73) folgendes anzuführen: „Von Trümpelmann weiss man von seinem Lutherfestspiel her, dass er die Gegner Luthers scharf anzugreifen liebt. Um so mehr ist die Macht der geschichtlichen Wahrheit anzuerkennen, die auch Trümpelmann zwingt, die alte, einstens von Schiller so schneidend hervorgehobene Legende von Tillys Mordbrennertum beiseite zu lassen. Die Frage, ob ein Verschulden Gustav Adolfs vorliegt, hat Trümpelmann nicht berührt; den Plan zur Zerstörung Magdeburgs lässt er aber den Vertreter des Schwedenkönigs, Oberst Falkenberg, fassen,“ — was dem richtigen Sachverhalt am nächsten kommen dürfte.

Univ. of Wis.

Edwin C. Roedder.